



**MARTA SOFIA
BERNARDO DA
GRAÇA**

**OS ADOLESCENTES E O TEATRO NA
CONSTRUÇÃO COLECTIVA DO SER**



Universidade de Aveiro Departamento de Ciências da Educação
Ano 2010

**MARTA SOFIA
BERNARDO DA
GRAÇA**

OS ADOLESCENTES E O TEATRO NA CONSTRUÇÃO COLECTIVA DO SER

Projecto apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, na área de especialização em Educação Social e Intervenção Comunitária, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Manuela Bento Gonçalves, Professora Auxiliar do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho aos 8 magníficos: Cátia, Caprichoso, Eunice, Gonçalo,
Rafael, Rita, Ruben e Sofia
Este projecto é a vossa voz!

o júri

presidente

Professora Doutora Rosa Lúcia de Almeida Leite Castro Madeira
Professora auxiliar da Universidade de Aveiro

Professor Doutor Carlos Manuel Branco Nogueira Fragateiro
Professor auxiliar da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Maria Manuela Bento Gonçalves
Professora auxiliar da Universidade de Aveiro

agradecimentos

À minha orientadora Prof. Manuela Gonçalves pelo voto de confiança e motivação.

Aos 8 magníficos: Cátia, Caprichoso, Eunice, Gonçalo, Rafael, Rita, Ruben e Sofia

Ao Instituto Português da Juventude de Aveiro, nas pessoas de Eneida Sardo, Luís Fardilha e Sr. Santos

Ao Pedro Sottomayor, pelo apoio com luz/imagem e pela amizade

À Ana, Ricardo, Miguel e Vânia pela revisão do texto.

À minha família e amigos pela paciência e incentivo.

palavras-chave

Adolescência, educação, teatro, dinâmica de grupo

resumo

A concepção deste projecto de investigação-acção participativa, desenvolvido entre Setembro e Dezembro de 2008, surgiu da necessidade partilhada por um grupo de oito adolescentes de comunicar aos adultos e grupos de pares o que sentem e pensam sobre esta fase específica de vida, apontando como principal dificuldade a incompreensão dos outros face às problemáticas e desafios a que os adolescentes estão sujeitos (ex: o conflito intergeracional pais-filhos; o confronto com a necessidade de crescer; os conflitos com os professores; a aceitação/integração no grupo de pares – identificação e individuação; a relação com o corpo e as mudanças corporais; a luta por ideias e sonhos; o consumo de drogas e álcool e saídas nocturnas; a gravidez precoce; a sexualidade e as mudanças repentinas).

Com o objectivo de melhorar a comunicação com os adultos (pais e professores) e a relação com o grupo de pares, optou-se por recorrer a técnicas de teatro, uma vez que estas assumem-se como técnicas de comunicação, e os adolescentes apresentaram vontade de ingressar numa experiência de descoberta de *si mesmo* e do outro e da aprendizagem da arte da representação.

Este projecto culminou com duas apresentações do exercício final “*Vida de Adolescente, Vida de Cão*” (texto de criação colectiva) ao público em geral, que decorreram no Instituto Português da Juventude de Aveiro em Dezembro de 2008.

keywords

Adolescence, education, theater, group dynamics

abstract

This Participatory Action-Research Project, developed from September to December 2008, intends to be a response to a necessity presented by a group of eight adolescents who shared difficulties to communicate with others. They were unable to express their thoughts, feelings, difficulties and challenges related to this particularly stage of life (ex: generation gap, conflicts with adults (parents and teachers), the need to grow up, be accepted and integrated in the peer group, identity and individuation, physical transformations; the stand for ideals and dreams, use of drugs and alcohol, pregnancy, sexuality, and abrupt changes). They were concerned about being misunderstood by adults and peers, therefore, this project aims to improve the communication between them (adolescents/parents and teachers) and to improve the relationship with their peers.

Theatre techniques were employed as a way to improve communication skills. Adolescents showed willingness to enter into the discovery of oneself and of others and learning the art of drama.

This project culminated with two public performances "*Vida de Adolescente, Vida de Cão*" (collective creation), held at the Portuguese Youth Institute of Aveiro in December 2008.

Índice

Lista de ilustrações.....	iii
Lista de tabelas.....	iii
Notas Introdutórias.....	1
1. Enquadramento.....	1
2. Organização do documento escrito.....	3
Capítulo I – Orientações teóricas.....	5
1. A adolescência.....	5
1.1. Definição do conceito e distinção entre puberdade, adolescência e juventude.....	5
1.2. O prolongamento da adolescência e da juventude e a ambiguidade de estatuto.....	7
1.3. A crise de identidade, o adolescente, a família e o grupo.....	9
1.4. A importância do grupo de pares.....	12
2. A educação e o teatro.....	15
2.1. A educação e as suas funções.....	15
2.2. O lugar do teatro na educação.....	18
2.2.1. A pedagogia do teatro.....	19
2.2.2. A importância do jogo enquanto técnica pedagógica do teatro.....	20
2.2.3. O teatro como possibilidade de conhecimento e desenvolvimento humano.....	22
3. O contributo da dinâmica de grupos.....	25
3.1. O papel do moderador do grupo.....	27
Capítulo II – Orientações Metodológicas.....	31
1. A Investigação-acção participativa.....	31
1.1. Fases da investigação-acção.....	34
1.2. Técnicas.....	36
1.2.1. Observação participante.....	37
1.2.2. Grupos de discussão focalizada (<i>Focus group</i>).....	37
1.2.3. Técnicas de dinâmica de grupo e teatro.....	39
Capítulo III – Desenvolvimento do projecto: processo e conteúdos.....	41
1. Caracterização dos participantes.....	41
2. Recrutamento dos participantes.....	42
3. Contextualização espaço-temporal.....	42
4. Fases de desenvolvimento do projecto.....	43

4.1.	Planificação	45
4.1.1.	Constituição do grupo de trabalho	45
4.1.2.	Organização das sessões de trabalho	45
4.1.3.	Os objectivos individuais e os objectivos do grupo.....	48
4.1.4.	A emergência do tema – <i>focus group</i>	49
4.2.	Acção – improvisação, jogo teatral e teatralização	55
4.2.1.	Construção das cenas que compõem o exercício final “ <i>Vida de adolescente, vida de cão</i> ”	57
4.3.	Reflexão.....	64
	Capítulo IV - Considerações Finais	67
	Bibliografia	71
	ANEXOS	77
	Anexo 1 – Registo de observações a partir da improvisação e jogo teatral.....	79
	Anexo 2 – Exercícios de dinâmica de grupo e de teatro.....	88
	Anexo 3 – Textos individuais.....	101
	Anexo 4 – Texto final “ <i>Vida de Adolescente, Vida de Cão</i> ”	111
	Anexo 5 – Ficha Técnica e sinopse.....	125
	Anexo 6 – Cartaz.....	127

Lista de ilustrações

Ilustração 1 - Espiral auto-reflexiva lewiniana	35
Ilustração 2 - Processo de Investigação-Acção	44
Ilustração 3 – Comunicação e papel do moderador do grupo.....	47
Ilustração 4 - Conteúdos do <i>Focus Group</i>	50
Ilustração 5 - Processo cíclico da criação colectiva	56
Ilustração 6 - Proposta de modelo	69

Lista de tabelas

Tabela 1 - Modalidades da Investigação-Acção	33
Tabela 2 - Técnicas e Instrumentos da Investigação-Acção	36
Tabela 3 - Objectivos individuais e colectivos	49

Notas Introdutórias

1. Enquadramento

O presente documento encontra-se enquadrado no Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Educação Social e Intervenção Comunitária, da Universidade de Aveiro.

A concepção deste projecto surgiu da necessidade partilhada por um grupo de adolescentes de comunicar aos adultos e grupos de pares o que sentem e pensam sobre esta fase específica de vida, apontando como principal dificuldade a incompreensão dos outros face às problemáticas e desafios a que os adolescentes estão sujeitos (Ex: o conflito intergeracional pais-filhos; o confronto com a necessidade de crescer; os conflitos com os professores; a aceitação/integração no grupo de pares - identificação e individuação; a relação com o corpo e as mudanças corporais; a luta por ideais e sonhos; o consumo de drogas e álcool e saídas nocturnas; a gravidez precoce; a sexualidade; e as mudanças repentinas). Paralelamente a esta preocupação, apresentaram vontade de ingressar numa experiência de descoberta de *si mesmo* e do outro e da aprendizagem da arte da representação – o teatro. Constituiu-se, então, um grupo de trabalho com a finalidade de auscultar os adolescentes e ensaiar formas teatrais de comunicar aos adultos e ao grupo de pares as suas preocupações.

Na elaboração do presente projecto entendeu-se a educação social como socialização e aquisição de competências sociais, na medida que este processo na adolescência caracteriza-se, segundo Quintana Cabanas (2000), por uma nova fase por certo mais complicada e com mais problemas. Para o autor a dificuldade das relações entre o adolescente e os seus pais e/ou professores é escandalosa e constitui um dos problemas da educação de adolescentes. Na base desta dificuldade encontram-se as diferenças entre os adolescentes e os adultos: os primeiros são movidos pelos sentimentos ou pelo princípio subjectivo do prazer (na linguagem psicanalítica), enquanto os segundos regem-se pela razão ou pelo princípio da realidade. Uma vez que falam línguas diferentes, o diálogo é tão difícil que muitas vezes se torna impossível.

Para Petrus (1997), é graças ao processo de socialização que o indivíduo vai adquirindo as capacidades de participação e integração no seu grupo social. Quintana (cf. Petrus, 1997) refere que a socialização tem como funções a transmissão de normas e cultura, a criação de hábitos de comportamento social, a preparação para o trabalho e o desenvolvimento da personalidade do cidadão. Uma vez que os adolescentes são sujeitos que se encontram a experimentar diversos

papéis e em transição *“cujo itinerário pode ser modificado, estimulado, alterado ou dificultado pelas condições em que se desenvolve”* (Artiaga, 1998:219), cabe à educação social proporcionar as condições necessárias ao desenvolvimento pessoal e social saudável. É nesta lógica que a educação social, enquanto socialização e aquisição de competências sociais, ganha lugar, procurando o desenvolvimento do “Saber Ser”. Neste registo, a educação social entende-se como acção educativa cujo objectivo é a aprendizagem das virtudes ou capacidades sociais que um grupo ou sociedade considera correctas e necessárias para alcançar a integração. A competência social pressupõe pertencer a um grupo, e, por sua vez, formar parte do mesmo implica ter a oportunidade de contribuir para o seu desenvolvimento e melhoria (Petrus, 1997). Assim sendo, esta dimensão apresenta semelhanças com a socialização, reforçando a capacidade de reflectir sobre a realidade onde o sujeito está inserido.

Educar para a participação social implica introduzir possíveis trocas dentro da família e melhorar as relações entre companheiros da mesma idade e com os adultos. Funciona também numa lógica preventiva (diferente de outras concepções da Educação Social como reparadora e actuante em meios marginais/necessitados) para o ajustamento social crítico.

Para Horton (cf. Quintana Cabanas, 2000), o grupo é um meio pelo qual a pessoa realiza a experiência de uma cultura, toma consciência dos costumes, percebe os tabus e recebe recompensas e castigos por intermédio do grupo. Por conseguinte, o grupo é um instrumento directo de transmissão da cultura do indivíduo e acrescenta que se não há experiência grupal a personalidade normal não se desenvolve. Assim, a vida em comunidade reforça e exercita a dimensão social do indivíduo.

Segundo Ontoria (cf. Quintana Cabanas, 2000), a característica dominante na adolescência não é a tendência a autonomia ou independência, mas sim a busca de novas experiências, novas abordagens, novas possibilidades do Eu, pelo que o teatro pode assumir um papel importante proporcionando uma diversidade de experiências.

O teatro, enquanto ferramenta pedagógica e terapêutica, coloca em palco as situações-problema e procura através da improvisação a resolução dos mesmos. Ao experimentar possíveis soluções, o adolescente ensaia as suas competências sociais e pessoais e produz conhecimento sobre a sua condição, formas de resolução e, numa última instância, valida o teatro como ferramenta de acção, reflexão e emancipação humana. Assim, o teatro torna-se a possibilidade da experimentação do “Eu” e de outros papéis, de se surpreender e de se ouvir para posteriormente colocar em relação actores e espectadores, tornando-os mais próximos da realidade vivenciada e transmitida, assumindo-se como um veículo privilegiado de comunicação.

Posto isto, e uma vez que os adolescentes exprimiram a necessidade de serem compreendidos pelos adultos (pais e professores) e de melhorar a relação com o grupo de pares, este projecto teve como objectivo criar condições para uma comunicação mais funcional, tanto com o grupo de pares como com os adultos, no sentido de promover uma melhoria na relação interpessoal e satisfazer as necessidades de compreensão e aceitação destes, recorrendo ao teatro como ferramenta de comunicação.

Tendo em conta a dimensão colaborativa do projecto e a preocupação com os problemas e os temas de interesse dos participantes, que apelam sobretudo a uma análise interpretativa das suas percepções, a metodologia qualitativa surge como a abordagem mais adequada, sendo a Investigação-Acção, na sua vertente participativa, pela sua dupla vertente conhecimento-intervenção que conduziu o presente projecto. Para Serrano (1998: 111) “*a investigação-acção terá de tratar de problemas que a investigação pura não pode resolver, visto que são problemas que os próprios protagonistas sentem e experimentam quando levam o trabalho a cabo. São problemas vinculados ao contexto de cada grupo, zona, centro, problemas concretos para os quais deve encontrar uma solução prática*”. Assim sendo, no presente projecto a investigação-acção assumiu-se como a metodologia acertada, recorrendo-se ainda a técnicas de dinâmica de grupo e teatrais com vista a prosseguir o objectivo estabelecido pelo grupo.

O presente projecto desenvolveu-se entre Setembro e Dezembro de 2008, num total de 31 sessões, com 2 apresentações do exercício final “*Vida de adolescente, vida de cão*” ao público em geral, que decorreram no Instituto Português da Juventude de Aveiro, adiante designado IPJ, a 5 e 12 de Dezembro respectivamente. Em simultâneo, procedeu-se à exploração bibliográfica sobre a adolescência, educação, dinâmica de grupos e técnica teatral de forma a fundamentar teoricamente o projecto e enriquecer a prática/acção.

2. Organização do documento escrito

Este projecto encontra-se organizado em quatro capítulos descritos nos parágrafos seguintes.

No capítulo I, de orientação teórica, pretende-se reflectir sobre a temática da adolescência, procurando clarificar as diversas questões associadas à mesma, sob um ponto de vista psicossociológico. Como se trata de uma fase de vida com características bastante específicas, a abordagem teórica e as problemáticas actuais associadas são aqui expostas, de forma a obter uma melhor compreensão sobre o tema. Por outro lado, como se trata de um projecto na área da educação com recurso ao teatro, procura-se discutir as funções actuais da

educação no ensino formal e qual o lugar do teatro enquanto pedagogia, quer na educação formal, quer informal. Uma vez que o trabalho de projecto foi efectuado com um grupo, existe ainda a preocupação de recorrer aos contributos da dinâmica de grupo e reflectir sobre o papel do moderador/investigador no presente projecto.

No capítulo II optou-se por descrever as opções metodológicas e sua fundamentação que conduziram o desenvolvimento do projecto.

O capítulo III encontra-se dedicado ao desenvolvimento do projecto: processo e conteúdos. De forma a facilitar a leitura do seu desenvolvimento, optou-se por dividi-lo em três fases: planificação, acção e reflexão. Estes momentos processaram-se em simultâneo, não de forma estanque, compreendendo várias actividades que serão descritas ao longo deste capítulo.

No Capítulo IV, que corresponde às considerações finais, procurou-se reflectir de uma forma global sobre o projecto e suas implicações em futuras investigações ou aplicações.

No final do projecto encontram-se as referências bibliográficas utilizadas na realização deste trabalho.

Capítulo I – Orientações teóricas

1. A adolescência

As transformações que ocorrem na passagem da infância à fase adulta sempre tiveram lugar em todas épocas e sociedades, no entanto o reconhecimento de características específicas e inerentes à adolescência é um facto recente e reporta-se à segunda metade do século XIX, quando a sociedade científica e adulta mostra especial interesse por esta temática. Para Machado Pais (1990:148) *“a adolescência só começou a ser vulgarmente encarada como fase de vida quando, na segunda metade do século XIX, os problemas e tensões a eles associados a tornaram objecto de consciência social”*. Coleman e Husén (1985) acrescentam que o aparecimento, tanto da adolescência como da juventude, é *“um fenómeno próprio da sociedade industrial complexa e especializada”* (Coleman e Husén, 1985:23).

De facto, este interesse tardio não é estranho se se contextualizar e lembrar que o próprio conceito e estatuto de infância apenas foram reconhecidos no século XIX. Até então as crianças eram consideradas adultos em miniatura, desempenhando o mesmo trabalho que eles, assumindo-se como uma fonte de mão-de-obra para os pais provenientes de classes mais baixas e como bonecos para as classes burguesas.

É a Stanley Hall (1844-1924), apesar das críticas de que é alvo, que se deve o reconhecimento da adolescência como um estágio especial do desenvolvimento humano (Sprinthall e Collins, 1999). A par do contributo de Stanley Hall para um melhor entendimento sobre a adolescência, encontra-se também, entre vários autores, Freud, Erikson ou Piaget (da área da psicologia), alguns antropólogos com trabalho de relevo sobre os rituais de passagem de criança a adulto e sociólogos com investimento no âmbito da sociologia da juventude.

1.1. Definição do conceito e distinção entre puberdade, adolescência e juventude

A adolescência é definida por vários autores como uma fase da vida que se situa entre a infância e a idade adulta (Hall cf. Coleman e Husén, 1985; Reymond-Rivier, 1977), em que já não se é criança mas também ainda não se é adulto (Deconchy, 1989), caracteriza-se por uma multiplicidade de transformações quer a nível fisiológico, quer a nível intelectual e afectivo que se traduz numa crise, denominada, por Erikson, de Crise de Identidade.

Blos (cf. Cordeiro, 1979) completa esta definição referindo-se à adolescência como “*o período durante o qual, sob o efeito da maturação sexual nos seus aspectos biológicos, psicológicos e sociais, o indivíduo reformula a imagem de si próprio e dos outros e do sistema de relações do seu Eu com o meio, até à organização definitiva da sua personalidade*”(Blos cf. Cordeiro, 1979:22).

Se é relativamente consensual estabelecer o início da adolescência, perante as visíveis transformações físicas que ocorrem no sujeito, mais difícil poderá ser o estabelecimento da idade em que termina, dado que estão sempre em jogo diversas variáveis como aquelas que estão relacionados com factores psicossociais e culturais. Os autores são unânimes quanto ao estabelecimento do início desta fase, situando a puberdade como marco (Hall cf. Coleman e Husén, 1985; Reymond-Rivier, 1977) enquanto, relativamente ao seu final, Hall (cf. Coleman e Husén, 1985) afirma que seria por volta dos 16-19 anos, idade em que a maioria dos jovens termina os estudos; outros autores defendem o termo fisiológico da puberdade e outros ainda atribuem à maioridade civil e penal (Cordeiro, 1979). No entanto, para Machado Pais (1990) nem sempre a adolescência é uma fase de vida que emerge, em todas as sociedades, entre a infância e a idade adulta e os limites cronológicos oscilam conforme a cultura.

Houve ainda a preocupação de distinguir a puberdade da adolescência e a adolescência da juventude. Para Deconchy (1989) a puberdade é um facto nítido, ao passo que a adolescência compreende um conjunto de fenómenos. Segundo Bühler (cf. Coleman e Husén, 1985) a puberdade refere-se ao desenvolvimento biológico sexual e sócio-psicológico que ocorre entre os 12 e os 17 anos, e a adolescência, como posterior à puberdade, caracteriza-se por “*uma mudança na atitude fundamental face à existência*” (Coleman e Husén, 1985: 28). A puberdade é vista como um período de desafio e negação, enquanto a adolescência como um período mais aberto, situado entre os 16-18 anos.

Relativamente à distinção entre a adolescência e a juventude, especialistas britânicos e americanos consideram a adolescência dos 12 aos 17/18 anos e a juventude depois dos 18/20 anos. A juventude surge assim como termo para indicar o período que se segue após a adolescência e o período de dificuldades que se segue para entrada na fase adulta (Coleman e Husén, 1985). No entanto, para Conde (1990) a identidade juvenil é questionável e ambígua, na medida que é complicado balizar em termos etários e um indivíduo pode ter acedido a algumas características que fazem dele adulto e permanecer com outras que o colocam ainda no papel de adolescente. Define o conceito afirmando que “*por juventude tem-se entendido o processo e a condição social de transição que decorre entre o final da adolescência e o acesso à condição*

adulta, adquirida com a autonomização em relação à família de origem, nomeadamente pela entrada na vida activa e conjugal” (Conde, 1990:676). Na mesma linha de pensamento, Galland (cf. Gonçalves, 2007) considera a juventude como fase normativa e funcional que prepara os jovens para o acesso aos papéis adultos, sendo que o adulto distingue-se do jovem sobretudo pela independência económica e pela formação de uma família distinta da família de origem.

Machado Pais (1990) coloca a questão sob outro ângulo e afirma que a juventude é uma construção sociológica na medida que *“quando aparece referida a uma fase de vida, é uma categoria socialmente construída, formulada no contexto de particulares circunstâncias económicas, sociais ou políticas; uma categoria sujeita, pois, a modificar-se ao longo do tempo”* (Machado Pais, 1990: 146).

Segundo o autor, existem duas tendências da sociologia da juventude: uma associada às representações correntes, em que a juventude surge associada ao conceito de “unitário” e a cultura juvenil unitária, alicerçada na ideia que existem características comuns a todos os indivíduos que se encontram na mesma faixa etária; e outra tendência à qual importa indagar sobre as diferenças que existem entre os vários jovens, sustentando que existem diferentes culturas juvenis em função da classe social a que pertencem os jovens. É a Parsons (cf. Gonçalves, 2007) que se deve o conceito de “cultura juvenil” como cultura distinta dos adultos, assente na concepção de homogeneidade e unidade. Já para Bourdieu (cf. Gonçalves, 2007) os jovens pertencem a classes sociais e gerações diferentes, por isso defende o conceito de juventudes.

Seja qual for o ponto de vista, Machado Pais (1990) alerta para se contextualizar a juventude tendo em conta a conjuntura em que surge.

1.2.O prolongamento da adolescência e da juventude e a ambiguidade de estatuto

Este período é também definido como ocupando um maior espaço temporal, sendo cada vez mais tardio o alcance da etapa do adulto. Este prolongamento da adolescência está intimamente associado às transformações sociais que se assiste nos últimos anos: prolongamento dos estudos, problemas de emprego, dificuldades económicas e habitacionais, o adiar idade do casamento e do acesso à parentalidade (Alarcão, 2000), ou seja, encontra-se associado às alterações na estrutura produtiva e no sistema escolar (Conde, 1990). Segundo Cordeiro (1979:22), *“esta situação é fonte permanente de conflitos e provoca um atraso na obtenção da autonomia, contrário ao processo de maturação”*, Benoit (1997), por seu turno, vai mais longe ao considerar *“que a adolescência actual se revela neoténica, se tivermos em conta o aumento da sua duração durante os últimos séculos. Os fenómenos de dependência familiar cuja duração se*

prolonga são simultâneos à diversificação das identidades e dos destinos individuais. A ambiguidade vivida aumenta e o sentimento de confiança de base colide com vividos de solidão. Estas experiências vividas tanto podem conduzir a uma maior maturidade como à patologia”(Benoit, 1997:74).

Erikson (1972) partilha da mesma opinião afirmando que o progresso tecnológico amplia cada vez mais o intervalo de tempo do começo na escola e o acesso ao trabalho e, assim, a fase da adolescência torna-se um período mais acentuado e consciente. A adolescência passou a ser um modo de vida entre a infância e a idade adulta.

As actuais tendências para fixar o 12º ano como escolaridade obrigatória ou as medidas da juventude que pretendem alargar os beneficiários do cartão jovem até aos 30 anos podem consolidar ainda mais este prolongamento do estado jovem.

Paralelamente ao prolongamento da adolescência, autores como Reymond-Rivier (1977) e Deconchy (1989) reclamam que a sociedade não confere um estatuto claro ao adolescente. Na perspectiva de Deconchy (1989) a definição que o adolescente não é criança nem adulto conduz os sujeitos a uma ambiguidade visto que *“estes dois estatutos, o da criança e do adulto, coexistem no adolescente; a adolescência não seria a passagem pura e simples de um estatuto a outro: existiria um período durante o qual se seria, ao mesmo tempo, inteiramente criança e inteiramente adulto, e a estrutura da adolescência seria a coexistência, num mesmo ser, dos dois estatutos”(Deconchy, 1989:187).* Reforça ainda que *“o adolescente é conflito: conflito entre o seu estatuto de criança e o seu estatuto de adulto”* (Deconchy, 1989:194).

Por outro lado, Reymond-Rivier (1977) questiona o papel da sociedade no processo de apoio a esta transição: *“sob o ângulo sociológico, o problema consiste em perguntar como considera uma sociedade os seus jovens, que estatuto e papel lhes outorga, o que faz ou deixa de fazer para facilitar a passagem da infância à condição adulta”* (Reymond-Rivier, 1977:123).

O autor revisitou estudos antropológicos realizados com sociedades tribais, onde se valoriza e se ritualiza a passagem de um estado a outro e verificou que o estatuto dos jovens é reconhecido e os ritos são aprovados e incentivados pela própria sociedade. Em contrapartida, as sociedades ocidentais actuais não legitimam a passagem, isto é, os adolescentes não são reconhecidos pelos adultos como sujeitos que se encontram a entrar na idade adulta, são os grupos de pares, de iguais, que lhes conferem este estatuto. Portanto, nas sociedades tribais, as cerimónias de puberdade assinalam um acontecimento social, não uma transformação biológica, ao passo que as sociedades industriais modernas não facilitam a inserção no mundo adulto. Para o autor a sociedade coloca o sujeito adolescente numa dupla realidade: por um lado, a maturação

biológica confere-lhe o estatuto de adulto, por outro, a sociedade obriga a um papel e estatuto de criança, pela dependência que ainda têm face aos adultos. Assim, a actualidade ainda dificulta mais ao papel da definição do adolescente.

Coleman e Husén (1985) realçam essa dificuldade do adolescente em se definir como adulto, associando a uma falta de harmonia entre as funções de preparação das diferentes instituições - família, escola e meio de trabalho.

1.3.A crise de identidade, o adolescente, a família e o grupo

Perante as diversas transformações (fisiológicas, psico-afectivas, cognitivas e expectativas sociais e culturais) que ocorrem nesta transição, é natural que os adolescentes se questionem a si próprios, que questionem o mundo que os rodeia e que procurem assumir uma posição perante os desafios que lhe são colocados, por isso, Erikson associou esta fase de desenvolvimento a um período de crise de identidade. Através da teoria de desenvolvimento psicossocial, Erikson afirma que o indivíduo, ao longo da sua vida, passa por diversos estádios e fases, sob um plano de fundo, onde é confrontado com diversos desafios ou crises, sendo que uma resolução bem sucedida destes prepara-o mais eficazmente para lidar com os desafios das fases posteriores. Assim, para Erikson (1972), no caso da adolescência, o desafio central que se coloca é a resolução da crise de identidade, sendo esta uma crise normativa. O fracasso desta tarefa tem como consequência uma identidade difusa, enquanto o seu sucesso traduz-se na capacidade de atingir a fidelidade. Tal como afirma Minuchin (cf. Alarcão, 2000:94) *“a crise era, simultaneamente, ocasião (de crescimento, de evolução) e risco (de impasse, de disfuncionamento)”*, por isso, sendo momento de ocasião e simultaneamente de risco, poderá tornar-se um momento difícil tanto para o adolescente, como para os adultos que o rodeiam.

Erikson (1972) considera este período como uma moratória psicossocial *“durante o qual o jovem adulto, através da livre experimentação do papel, poderá encontrar um nicho em alguma secção da sociedade, um nicho que é firmemente definido e, entretanto, parece ser exclusivamente feito para ele”* (Erikson, 1972:156). Por moratória psicossocial entende *“um compasso de espera nos compromissos adultos e, no entanto, não se trata apenas de uma espera. É um período que se caracteriza por uma tolerância selectiva por parte da sociedade e uma actividade lúdica por parte do jovem”* (Erikson, 1972:157). Por outras palavras, a sociedade autoriza que o adolescente tenha o seu tempo para experimentar os diversos papéis e desenvolver a identidade.

No que concerne à “estranheza” que surge muitas vezes associada à adolescência, Sprinthall e Collins (1999) afirmam que *“devido a estas transformações massivas, entrar na adolescência é quase a mesma coisa que entrar num país estrangeiro, sem conhecer a língua, os hábitos ou a cultura, isto é, talvez seja ainda pior, porque o adolescente não possui um roteiro que o oriente”* (Sprinthall e Collins, 1999: 201).

Se esta afirmação é válida para os adolescentes, ela faz igual sentido para os pais e outros adultos (ex: professores) que estão próximos dos adolescentes. Não raras vezes estes adultos mostram dificuldades em entender e estar com os adolescentes. No entanto, o papel dos adultos (família e outros relevantes), a par do grupo de amigos, é fundamental no processo de desenvolvimento da identidade do adolescente.

Nesta lógica, Alarcão (2000) refere que este período é marcado por grandes mudanças também a nível familiar em que todos se tornam uma novidade para os restantes, os elementos apresentam queixas comuns como a incompreensão tanto dos pais em relação aos filhos como vice-versa. *“Pode dizer-se, é a etapa mais longa e mais difícil do ciclo vital, na medida que exige um permanente equilíbrio entre as exigências do sistema familiar e as aspirações de cada membro da família”* (Alarcão, 2000: 165). O conflito está presente a vários níveis e Alarcão recomenda que *“nesta transformação os pais têm, sobretudo, que reaprender a ser pais de filhos que se vão transformando em adultos”* (Alarcão, 2000: 172). Erikson (cf. Benoit, 1997) reforça esta ideia afirmando que *“uma família só conseguirá educar um filho na medida exacta em que se deixa educar por ele. O crescimento deste último é pontuado por uma série de provocações suas dirigidas a tudo quanto o rodeia com o fim de testar as suas novas potencialidades no que toca à interacção social”* (Erikson cf. Benoit, 1997:70).

Segundo Alarcão (2000) parte do conflito reside no poder, por um lado, os pais temem perde-lo e, por outro, os filhos pretendem alcançá-lo, ampliando-se assim o conflito de gerações. O importante é que nenhum tenha o poder do outro: o poder do adolescente traduz-se na possibilidade da livre experimentação de papéis, numa base de negociação com os pais, enquanto aos pais compete, como exercício do seu poder, impor limites para o exercício do poder dos adolescentes. Acrescenta que o conflito tem subjacente duas questões, a saber: divergência de posições, relacionadas com novos saberes e desenvolvimento e o desejo de dominar. Contudo, é *“na diferença, no desacordo de opiniões e nas diferentes visões do mundo, vai-se construindo a autonomia e identidade dos adolescentes”* (Alarcão, 2000: 177), possibilitando tanto o crescimento familiar como a autonomia dos seus membros, criando o sentido de pertença familiar.

Para Reymond-Rivier (1977) a crise dos adolescentes é sobretudo uma crise de oposição que se traduz na rejeição dos modelos dos pais e numa procura de originalidade através da forma de vestir, falar, entre outros aspectos. Os adolescentes afirmam que ninguém os compreende, principalmente os pais, e mostram, para além de uma necessidade de compreensão, uma necessidade de afirmar a sua independência, assente também na ambiguidade entre ser criança ou adulto, entre ser dependente ou autónomo.

Reymond-Rivier (1977) refere que não existe um esquema uniforme de desenvolvimento e as fases têm um carácter impreciso, portanto sugere, em vez de fases de evolução, dois momentos: o primeiro caracteriza-se pela revolta e ofensiva descoordenadas e incoerentes contra o meio familiar e a autoridade, sendo este entendido como um quebrar da infância e a afirmação do adolescente através da negação de valores; o segundo momento, ocorre após os 16 anos, num momento mais tardio da adolescência, caracteriza-se pela organização da crise e pelo estabelecimento de uma nova ordem que é produzida pela reflexão.

Se, por um lado, a adolescência obriga os sujeitos a pensar-se enquanto tal e a proceder ao luto do seu ser enquanto criança, querendo romper com os modelos dos seus pais, por outro a anulação do que conhecem pode conduzir a um estado de vazio de identificações. Por isso, a amizade, o amor e o grupo são fundamentais no processo de identificação dos adolescentes. (Reymond-Rivier, 1977).

Porém, nem todos os autores compartilham da mesma opinião, afirmando que nem todos os adolescentes são rebeldes e apresentam problemas ou dificuldades. As dificuldades, quando existem, são enquadradas como processos de adaptação às novas situações e às mudanças inerentes ao processo de crescimento (Sprinthall e Collins, 1999).

Sob o ponto de vista sociológico, Machado Pais (1990) distingue duas principais correntes da sociologia da juventude para explicar a probabilidade de “rebeldia” dos adolescentes/jovens face aos adultos: a corrente geracional e a corrente classista.

Para a corrente geracional, a oposição da cultura juvenil à cultura dominante (adultos) pode ser entendida tendo em conta as “descontinuidades geracionais”, onde está subjacente, por um lado, o conceito de socialização contínua e, por outro, a ideia de rupturas, conflitos e crises intergeracionais. Assim, o processo de socialização pode ocorrer sem que exista tensão ou confronto com os valores da geração anterior e os jovens mantêm uma atitude positiva face às instituições (família e escola). No entanto, os jovens não são sujeitos passivos neste processo pelo que a criação de tensões pode ocorrer e, neste caso, dão origem a subculturas que derivam de uma mesma cultura juvenil. O relacionamento com os adultos pode assumir-se como

aproblemático (quando não há colisão entre jovens e adultos e a cultura juvenil está perfeitamente integrada na cultura dos adultos, sendo compatível e complementar) ou como problemático (quando os jovens se vêem como pertencentes a uma cultura diferente da dos adultos, podendo ser considerada pelos últimos como contracultura).

Nesta perspectiva *“as manifestações de relativo confronto intergeracional corresponderiam mais a um processo de ritualização de afirmação de independência em relação ao mundo adulto do que propriamente à contestação compulsiva das instituições de socialização dominadas pelos adultos”* (Machado Pais, 1990:156).

Porém, para a corrente classista, as culturas juvenis são apresentadas como culturas de resistência face à cultura dominante, pelo que, segundo esta perspectiva os jovens apresentar-se-ão sempre como “rebeldes” à cultura dos adultos.

Se, por um lado, os jovens estão sujeitos a processos de socialização e neste caso são influenciados pelas gerações anteriores, eles também influenciam os adultos, na medida que contribuem para um fenómeno que Machado Pais (1990) mencionou: *“juvenilização da sociedade”*. Perante isto, pode-se inferir que os jovens não podem ser entendidos como recipientes vazios que contribuem para a reprodução das gerações anteriores, mas como elementos activos e importantes no processo de mudança da sociedade.

1.4.A importância do grupo de pares

A identificação com pessoas semelhantes surge como algo natural, na medida que facilmente acontece quando se está perante alguém que conhece os mesmos problemas e se sente da mesma forma e, por isso, o adolescente sente-se confortável e compreendido pelos seus companheiros. Existe então uma tendência natural para os adolescentes se agruparem, seja de forma formal ou informal, tendo os grupos um papel fundamental no *“suporte instrumental e emocional, ajuda na resolução das tarefas desenvolvimentais e na construção de identidade”* (Gouveia-Pereira et al, 2000:191). Segundo Cotterel (cf. Gouveia-Pereira et al, 2000:191) *“o grupo proporciona experiências emocionais positivas, através da aceitação e reconhecimento do indivíduo, como alguém que contribui para as finalidades de existência do próprio grupo e, contrapartida, o indivíduo ganha no sentido da pertença, da solidariedade entre os membros do grupo”*, partilhando desta forma a identidade grupal.

Por outras palavras, o convívio com o grupo de pares, para além de possibilitar uma série de identificações, assume um papel fundamental de suporte para conter a angústia, na experimentação de diversos papéis, na vivência de afectos e no desenvolvimento de atitudes,

valores e ideias, constituindo-se como *“uma entidade de socialização, na qual os adolescentes adquirem valores e competências que lhes servem de guia para o seu comportamento”*(Gouveia-Pereira et al, 2000: 191).

Erikson (1972) reforça a importância do grupo de pares afirmando que *“a adolescência é a última fase da infância. Contudo, o processo adolescente só está inteiramente concluído quando o indivíduo subordinou as suas identificações da infância a uma nova espécie de identificação, realizada com a absorção da sociabilidade e a aprendizagem competitiva com (e entre) os companheiros da sua idade”* (Erikson, 1972:156).

As amizades nesta fase da vida diferem das de criança, uma vez que a amizade da criança é fundada na camaradagem promovida pelo jogo, enquanto na adolescência baseiam-se na partilha de sentimentos e pensamentos, estabelecendo relações de intimidade entre si. A própria maturação cognitiva e afectiva permite-lhe estabelecer relações deste género, diferentes das que conhecia enquanto criança (Sprinthall e Collins, 1999; Reymond-Rivier, 1977).

Contudo, a aceitação no grupo de pares constitui mais um desafio para o adolescente, visto que os grupos têm as suas próprias normas e requisitos para aceitação de novos elementos. Como afirma Erikson (1972:133) *“os jovens poderão tornar-se extraordinariamente dedicados a um clã, intolerantes e cruéis na sua exclusão dos outros que são “diferentes” (...)”*. Reflecte, no entanto, que esta intolerância face aos outros poderá constituir uma forma de preservar a identidade do grupo e de se protegerem a si próprios.

A aceitação é algo que o adolescente almeja, mostrando preocupação com os que outros possam pensar de si em comparação com o que eles próprios julgam ser, por isso não se querem expor ao ridículo. De facto, Erikson (1972) afirma ainda que o adolescente está *“... tão ansioso por ser afirmado pelos seus pares, confirmado pela professora e inspirado por “modos de vida” que valham a pena ser vividos”* (Erikson, 1972:130). Na sua relação com terceiros e, em especial, com os seus pares, o adolescente *“define-se a si próprio em função daquilo que descobre ser a maneira como os outros o definem comparando-se também a eles e com os tipos humanos “que, a seus olhos, se revestem de prestígio”* (Erikson cf. Benoit, 1997: 73, 74).

Acrescenta ainda *“os adolescentes não só se ajudam uns aos outros, temporariamente, no decorrer desse conturbado período, formando turmas e estereotipando-se a si próprios, aos seus ideais e aos seus inimigos, mas também testam, insistentemente, as capacidades mútuas para lealdades constantes, no meio de inevitáveis conflitos de valores”* (Erikson, 1972:133). Por isso, os adolescentes atribuem muito valor à amizade e à lealdade e frequentemente são bastante

sensíveis às “traições” dos amigos. A amizade é então vivida de uma forma muito intensa, mas também facilmente mudam de amigos.

O grupo também apresenta alguns inconvenientes como a questão do conformismo, por isso, conforme Reymond-Rivier (1977) o grupo deve funcionar como um trampolim para a auto-afirmação, e o jovem deverá ser capaz de se distanciar do mesmo e afirmar-se sem recorrer sempre ao grupo. Para Alarcão (2000) o crescimento maturativo processa-se no confronto da diferença, o que a conduz à defesa da importância dos adolescentes integrarem grupos diferenciados *“o adolescente deve integrar diversos sub-grupos, com objectivos e práticas relativamente distintas, para poder amplificar as suas próprias experiências”* (Alarcão, 2000: 171). Afirma ainda que a expansão relacional também deve ser a outros adultos, visto que, tal como já foi referido, tanto os pais, como outros adultos, como os pares assumem igual importância no desenvolvimento do adolescente. Reforça ainda o papel socializador da escola, que apresenta-se de extrema importância na medida em que oferece diversidade: diversidade relacional, acesso a novos contactos e disponibilização de novos saberes.

A variedade de situações proporciona o desenvolvimento das capacidades individuais, a interiorização de experiências significativas e a consciência da necessidade de mudança, contribuindo também para o desenvolvimento do conceito de si e de papel social através do desempenho de diferentes papéis sociais.

Em suma, entende-se a adolescência como uma fase do desenvolvimento humano em que ocorrem profundas transformações como as características fisiológicas que transformam o corpo de criança num corpo de adulto, o desenvolvimento do pensamento a nível do raciocínio abstracto e mudanças que conduzem a alterações sócio-afectivas e, portanto, a uma procura de identidade. É considerado um período de crise, na medida que implica mudança e logo a procura de ajustamento, é o romper com as imagens da infância, a procura na amizade e no grupo de uma nova identidade, para além da identidade dos pais e para além da identidade do grupo. Nesta fase tanto a família, como o grupo de colegas, como a escola constituem-se como os principais contextos para desenvolver características pessoais e sociais necessárias na vida adulta.

2. A educação e o teatro

*Diz-me e eu esquecerei
Ensina-me e eu lembrar-me-ei
Envolve-me e eu aprenderei*
(provérbio chinês cf. Martins, 2002:21)

2.1. A educação e as suas funções

A educação tem um papel fundamental na vida dos indivíduos e destes na relação com a sociedade na medida em que é entendida, no seu sentido amplo, como o *“conjunto de influências que se exercem sobre o indivíduo e de lhe proporcionar o desenvolvimento completo das aptidões intelectuais, das competências, dos comportamentos e atitudes que modelam a sua personalidade”* (Arroteia, 1998:14). Assim, pode considerar-se que a educação exerce diversas funções, norteadas pelo contexto social, político e económico em que se enquadra.

Tendo em conta a dificuldade de elaborar uma tipologia, Arroteia (1998) sistematizou as propostas mais frequentes para as funções da educação, a saber: socializadora, personalizadora, de capacitação profissional, de mudança social, económica e de selecção social.

Relativamente à socialização, defendida por Durkheim como a função mais importante da educação, trata-se de um processo que permite a integração dos indivíduos na sociedade, assimilando as normas, valores e atitudes necessários para convivência num grupo social (Petrus, 1997), implicando uma aprendizagem de papéis, uma interacção com os seus pares e a modelação do comportamento esperado (Arroteia, 1998). Neste processo estão implicados, para além da escola, vários agentes socializadores, tais como, a família (grupo primário de socialização), os grupos de pares, os meios de comunicação, a comunidade, associações e organizações, entre outros.

Dentro da função personalizadora, a educação promove o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica; estimula a capacidade de formulação de juízos pessoais e a intervenção dos alunos em diversos sectores da vida (Arroteia, 1998). Esta função encontra-se associada ao denominado *“Saber-Ser”*.

A função de capacitação profissional encontra-se relacionada com a educação para a inserção no mercado de trabalho e com a especialização, surgindo associada ao *“Saber-Fazer”*.

A função de mudança social remete para a educação como factor de inovação, progresso e mudança social, na medida que permite a mobilidade de classes com a democratização do ensino, garantindo igual acesso para todos.

A função económica prende-se com a constante adaptação dos currículos escolares às necessidades de formação sugeridas pelo tecido empresarial, uma vez que a sociedade tecnológica caracteriza-se por uma crescente complexidade, burocratização, divisão acentuada do trabalho social e profissionalização, que exigem uma maior especialização do trabalho e formação de encontro às necessidades do mercado do trabalho.

Por último, a função de selecção social agrava as desigualdades sociais, económicas, culturais e entra em contradição com a função de mudança social e com a própria democratização do ensino defendida pelo Estado, uma vez que se encontra a favor da manutenção das desigualdades sociais.

O autor afirma ainda que existem vários entraves ao cumprimento pleno das funções da educação, são elas: a massificação escolar; a falta de articulação horizontal e vertical dos programas; a configuração geral do sistema educativo; o clima da escola (interesse dos alunos *versus* dos professores; natureza do estatuto e função do professor), a ineficácia de medidas de política educativa que não têm em conta as especificidades locais e regionais.

Considerando a educação em contexto escolar, uma vez que é um espaço privilegiado onde os indivíduos despendem a maior parte do seu tempo, quer seja pelo alargamento da escolaridade obrigatória, quer pela procura do ensino superior ou pela transformação nos conceitos de educação e formação (Santos, 1999), vários são os autores que tecem duras críticas relativamente às funções de criar condições para tornar os indivíduos seres mais críticos, reflexivos e emancipados, argumentando que a escola parece encontra-se mais ao serviço de um sistema capitalista que apenas tem em vista a produtividade e competição, do que procura promover a cooperação e o desenvolvimento das competências pessoais e sociais dos seus alunos.

Assim, Petrus (1997) afirma que a educação escolar ignora os conflitos sociais e concentra-se nos conteúdos programáticos. Ao tomar essa posição não se está a educar e, portanto, o autor propõe conteúdos transversais como forma de tomar consciência dos conflitos e adquirir competências sociais.

Por sua vez, para Serrano (2000) a sociedade actual coloca a tónica num tipo de homem que aspira à eficácia e à produtividade, colocando em causa o cultivo de outros valores. Assim, o desenvolvimento de competências, que não têm como fim último o alcance da eficácia e/ou da produtividade e que contribuem para o desenvolvimento pessoal, é lançado para um segundo plano.

A completar esta ideia, Caldas (1999) afirma que o sistema escolar actual não garante o lugar na competição da sociedade e ao separar a razão da emoção não permite uma verdadeira aprendizagem. Para ele, *"aprender é, talvez, um processo que mobiliza tanto os significados, quanto os sentimentos e as experiências a que eles se referem. No entanto, a escola actual está mais para o adestramento do que para a aprendizagem"* (Caldas, 1999:8). Para o autor, a educação, que pretende transmitir significados longe das vivências concretas, não produz aprendizagem.

Ao investir na profissionalização e ao serviço das doutrinas económicas, a educação restringe-se ao que o autor denominou de «*indispensável*» e «*profissionalmente útil*», relegando para segundo plano a formação da pessoa enquanto ser global ao oferecer uma visão parcial da realidade, realidade essa em permanente mutação.

"A escola, portanto, separando razão e sentimentos, inicia-nos desde cedo nas técnicas do esquitejamento mental. Isto é compreensível segundo a lógica que rege a moderna sociedade industrial: os indivíduos devem produzir, num esquema racionalista, sem deixar as emoções e valores pessoais interferirem no processo" (Caldas, 1999:9).

Magno (1999) partilha da mesma opinião e justifica a desmotivação e o insucesso escolar, afirmando que *"a carga curricular falha na medida em que provê o aluno de conhecimentos teóricos (às vezes em excesso), mas não faculta uma aproximação dessa carga curricular à vida do aluno, não é criada uma metodologia para esse "despejar" de informações, e o que acontece é a desmotivação do aluno perante a escola"* (Magno, 1999: 63).

Com a preocupação de que educação não se deve resumir a uma simples transmissão de conteúdos, mas deverá estimular a reflexão e empreender esforços no sentido de potenciar o desenvolvimento humano, Caldas (1999) e Magno (1999) propõem o recurso a actividades artísticas de forma a estabelecer um desenvolvimento paralelo do intelecto e do pessoal e de aproximar os conteúdos programáticos às vivências dos alunos. Destacam o teatro como actividade de aprendizagem extra-curricular, *"porque o teatro na escola, no fundo, nada mais é do que o estímulo para que cada um exprima artisticamente aquilo que sente e percebe. Aprender qualquer tipo de conhecimento construído por outros exige expressão pessoal dos seus próprios saberes"* (Caldas, 1999:12).

Na mesma linha, Machado (1972) defende que educar não é transmitir conhecimento que reproduza a cultura estabelecida, nem apresentar soluções. Educar é permitir que as crianças estavas atentas ao mundo que as rodeia, descobrindo de forma autónoma e através do jogo a resolução dos problemas. Nas palavras de Paulo Freire *"ensinar não é transferir conhecimento,*

mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996:47), sendo este um processo interactivo, que exige que os envolvidos no processo intervenham de forma activa e convictos de que *“aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar”* (Freire, 1996: 69).

O modelo de educação progressista, inspirado nas ideias de Paulo Freire, parece assim mais associado às ideias expostas, uma vez que propõe que na educação a relação entre professor e aluno deverá ser horizontal, na medida que ambos são sujeitos do acto do conhecimento e deverá ser promovida a análise crítica da realidade social (Cavassin, 2008). Este modelo sustenta que a aprendizagem é efectuada partindo de situações-problema e pela discussão do grupo, nesta medida é uma educação humanizadora que valoriza a dimensão afectiva através da criação de espaços de partilha para o diálogo e reflexão. Nesta concepção de educação, o teatro poderá encontrar o seu papel educativo, uma vez que vai de encontro ao proposto pelo modelo progressista.

2.2. O lugar do teatro na educação

Posto isto, importa reflectir um pouco sobre o teatro como uma forma de comunicação de origem ancestral, que tem sido utilizado como crítica à sociedade, como entretenimento ou numa perspectiva educativa, assumindo-se nos últimos tempos como uma área de conhecimento com maior consistência.

No que concerne ao recurso ao teatro numa perspectiva educativa, existem várias abordagens metodológicas que tiveram a sua origem em contextos distintos. Autores como Bertolt Brecht (1898-1956), Augusto Boal (1931-2009), Viola Spolin (1906-1994) ou Jacob Levi Moreno (1892-1974) são exemplos disso e as metodologias propostas pelos mesmos constituíram-se como referências para o desenvolvimento do presente projecto.

A Bertolt Brecht, que defendia o teatro como uma forma de despertar o espectador da sua passividade para a reflexão crítica, deve-se a concepção da peça didáctica (*Lehrstück*) que postula a criação de parcerias entre projectos artísticos e educacionais e assenta no princípio que a peça didáctica ensina quando nela actuamos (cf.Koudela,2005; Cavassin, 2008).

Augusto Boal, com base na proposta educativa de Paulo Freire e tendo em conta o contexto ditatorial dos países da América Latina na década de 60, criou o Teatro do Oprimido que entendia como educação política para reflexão e acção, definindo-o como *“um sistema de exercícios físicos, jogos estéticos, técnicas de imagem e improvisações especiais, que tem por*

objectivo resgatar, desenvolver e redimensionar essa vocação humana, tornando a actividade teatral um instrumento eficaz na compreensão e na busca de soluções para problemas sociais e interpessoais” (Boal, 1996:28). Concebeu o conceito de *espectactor* para designar o sujeito que é actor e espectador em simultâneo, uma vez que o ser humano é actor porque age e espectador porque observa.

Viola Spolin desenvolveu o método de improvisação para o teatro, através do jogo teatral, com o intuito de desenvolver a espontaneidade; e Jacob Levi Moreno, com o mesmo intuito de desenvolver a espontaneidade, propunha improvisações a partir de situações traumáticas para o sujeito, desenvolvendo o psicodrama e o sociodrama com vertentes pedagógicas e terapêuticas. Segundo Pio Abreu (2002) *“no cenário do psicodrama está-se continuamente criando situações novas que requerem o exercício da espontaneidade, livre de coacções sociais ou de previsões meditativas. É assim que se podem encontrar vias alternativas de resolução de problemas que nunca seriam alcançados através do raciocínio”* (Pio Abreu, 2002:60).

A espontaneidade, defendida por tantos autores, é definida como uma energia próxima da intuição, produzida no momento em que uma nova situação ou uma nova resposta surge (Pio Abreu, 2002).

2.2.1. A pedagogia do teatro

De acordo com Koudela (2005) *“a pedagogia do teatro tem como referência teorias contemporâneas de estudos críticos-culturais como o desconstrutivismo, o feminismo e o pósmodernismo. Nesse tipo de teatro, educadores e alunos empregam convenções que desafiam, resistem e desmantelam sistemas de privilégio criados pelos discursos dominantes e práticas discursivas da moderna cultura do ocidente. Dessa forma, a prática da ação dramática cria espaços e possibilidades para dar forma à consciência pós-moderna e pós-colonial, sensíveis à pluralidade, diversidade, inclusão e justiça social”* (Koudela, 2005:153).

Segundo a mesma autora, actualmente a história e a estética do teatro fornecem conteúdos e metodologias que norteiam a teoria e a prática educacional, pelo que os seus fundamentos encontram-se no próprio teatro e não necessitam de ser formulados pela psicologia ou pela educação, sendo que as outras áreas procuram cada vez mais o contributo do teatro para a educação. Dentro da pedagogia do teatro pode-se encontrar pesquisas com ênfase no jogo teatral e nas teorias do jogo; estudos sobre a interacção jogo e narrativa; a importância do desenvolvimento da linguagem artística do teatro na formação de professores e o teatro como acção cultural, que surge principalmente do trabalho com adolescentes para tratar de problemas

actuais e onde se pode enquadrar o presente projecto. Refere ainda que a pedagogia do teatro abrange também os receptores dos espectáculos teatrais.

Cabral (s/d) procura estabelecer a distinção entre pedagogia do teatro e teatro como pedagogia, concluindo que ambas significam a mesma coisa e a distinção poderá ser justificada pelas formas teatrais contemporâneas e o reconhecimento da complexidade da formação contínua do ser humano. Para Pupo (cf. Cabral, s/d) pedagogia teatral refere-se a uma reflexão sobre as finalidades, condições, métodos e procedimentos relativos ao processo de aprendizagem em teatro, enquanto o teatro como pedagogia refere-se ao fazer teatral que ensina sobre a vida humana, assumindo o grupo um papel fundamental na medida que torna a experiência significativa. Por isso, a pedagogia do teatro engloba o teatro como pedagogia e o conhecimento obtido resulta do envolvimento do sujeito na situação teatral que o conduz à percepção da complexidade da arte e das relações humanas.

Koudela (cf. Silveira, s/d:2) afirma que *“o teatro, enquanto proposta de educação, trabalha com o potencial que todas as pessoas possuem, transformando esse recurso natural em um processo consciente de expressão e comunicação. A representação ativa integra processos individuais, possibilitando a ampliação do conhecimento da realidade”*.

Por seu turno, Landier e Barret (1991:12) sugerem que *“uma pedagogia da expressão pode ajudar a construir múltiplas pontes entre a arte e o ensino (...) Além disso, a expressão dramática, enquanto prática pedagógica do teatro no sentido mais lato, pode-se fixar como finalidade e favorecer o desenvolvimento, o desabrochar da criança através de uma actividade lúdica que permita uma aprendizagem global (cognitiva, afectiva, sensorial, motora e estética)”*.

2.2.2. A importância do jogo enquanto técnica pedagógica do teatro

O jogo, de uma forma geral, está relacionado com formas de interacção interpessoal, integrando as seis componentes essenciais para o ser humano: corporal, afectivo, cognitivo, social, estético e espiritual, permitindo, segundo Forsyth (1982) perceber o próprio comportamento e o dos outros; reflectir sobre o pensamento e raciocínio dos outros; tornar os pensamentos e o raciocínio do sujeito mais visíveis para os outros; adquirir maior consciência dos próprios pensamentos e raciocínio.

Para Boal (2005: 16) *“os jogos ajudam à desmecanização do corpo e da mente alienados às tarefas repetitivas do dia-a-dia, especialmente às do trabalho e às condições económicas, ambientais e sociais de quem os pratica”*. Assim, ao recorrer ao jogo como técnica de dinamização de grupos e técnica teatral, permite-se que os participantes se libertem de preconceitos e criam-

se condições para a espontaneidade, estando os sujeitos mais disponíveis para se envolver na actividade e produzir novos conhecimentos que se traduzirão, numa outra instância, em novos comportamentos e formas de se posicionar na realidade.

No que concerne ao jogo dramático, Slade (cf. Koudela, 2005:148) refere que *“o objectivo do jogo dramático é equacionado pelas experiências pessoais e emocionais dos jogadores”* e defende que o mesmo deverá permitir a catarse emocional. Este autor, tal como Boal, Moreno e Spolin, defende a espontaneidade como essencial para o desenvolvimento e bem-estar do ser humano, tanto numa perceptiva educativa, como social, como terapêutica. Moreno reforça ainda mais esta ideia afirmando que *“a espontaneidade é que incentiva a criatividade”* (Moreno, 1975: 59) e Spolin defende a espontaneidade como um momento de liberdade que pode ser conseguido através do jogo. O jogo estimula o indivíduo a explorar o mundo à sua volta, através do recurso a todos os seus sentidos, pelo que o sujeito deve seguir a aventura investigando, questionando, aceitando ou rejeitando o ambiente envolvente. Por outro lado, o jogo é uma forma de constituir um grupo e que promove o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência (Spolin, 1999).

Ainda a respeito do jogo, Spolin (1999) estabelece uma distinção entre *dramatic play* (jogo dramático) e *game* (jogo teatral). De acordo com a autora, o jogo dramático corresponde à fantasia, em que os sujeitos vivenciam experiências de vida e personagens numa lógica de faz-de-conta, muito semelhante aos jogos em que se envolvem as crianças. Este jogo não é útil para o palco, na medida que o que importa é o exercício e o brincar pelo prazer de brincar. Por seu turno, o jogo teatral é uma actividade aceite pelo grupo limitada por regras e acordada entre os membros do grupo, acompanhada de diversão, espontaneidade e entusiasmo e procurando comunicação eficaz com o exterior. Assim sendo, jogo dramático e jogo teatral não podem existir em simultâneo, visto que um encontra-se voltado para dentro e outro para o exterior, embora o primeiro possa ser transformado no segundo. Por outras palavras, o jogo dramático permite o exercício da liberdade, criatividade e espontaneidade, não estando sujeito a regras impostas ou a juízos de valor, nem deverá ser exposto ao público. Ao público é oferecido o jogo teatral, que busca essencialmente a comunicação e é concebido no colectivo.

Monteiro (1979:3,4) afirma que *“o jogo permite pois ao homem reencontrar a sua liberdade, através não só de respostas a seus problemas, mas também na procura de formas novas para os novos desafios da vida, liberando sua espontaneidade criativa. O jogo nos devolve, na sua intensidade, uma fascinante energia que nos possibilita ir e vir, trocar e transformar,*

promovendo a descoberta, o encontro do homem consigo mesmo, com os outros e com o Universo!”

2.2.3. O teatro como possibilidade de conhecimento e desenvolvimento humano

Como área de conhecimento, o teatro é uma arte de questionamento, no sentido que procura perceber o Homem e a relação deste com mundo. Para Olga Reverbel (cf. Cavassin, 2008) *“o teatro é a arte de manipular os problemas humanos, apresentando-os e equacionando-os”* (Reverbel cf. Cavassin, 2008:41) e fá-lo através do recurso à diversão e ao jogo, essenciais no processo educativo. A autora afirma que o teatro é eficaz na medida que permite a exploração da criatividade e o desenvolvimento cognitivo e afectivo do ser humano. Para complementar esta ideia, Courtney (cf. Cavassin, 2008) afirma que o teatro é fundamental na aprendizagem *“por permitir o confronto dos problemas da existência e das modificações mentais necessárias para resolvê-los. Nessa perspectiva, o jogo teatral pode ser aplicado em todas as áreas com a importância de sua força motivadora que é a de criar o significado da existência humana”* (Courtney cf. Cavassin, 2008:41).

Courtney (cf. Cavassin, 2008) afirma ainda que a imaginação e criatividade são primordiais no desenvolvimento e experimentação de papéis, que começa com as brincadeiras de criança, se prolongam durante a juventude e na fase adulta, quando o sujeito se coloca no lugar do outro, sendo o teatro, segundo Caldas (1999) a possibilidade de despir as máscaras e representar outros papéis, experimentar outras possibilidades do corpo e da alma, retornando à espontaneidade. Caldas (1999) acrescenta que *“a proposta de experimentar outras máscaras (papéis) busca essencialmente a vivência da totalidade psíquica de cada indivíduo, possibilitando-lhe uma maior plasticidade nas relações humanas e na relação consigo próprio”* (Caldas, 1999: 9).

Na mesma linha de pensamento, Lanfontana (1999) afirma que o teatro *“pode oferecer aos seus participantes um instrumento capaz de ajudá-los a compreender e gerir as suas emoções, assim como a lidar com as situações e os conflitos inerentes ao seu processo de crescimento e maturação”* (Lanfontana, 1999:43).

Completando estas perspectivas, Cavassin (2008) afirma que a arte é uma forma de conhecimento, uma vez que conduz o indivíduo à compreensão de si mesmo e do mundo, e deve ser entendida como um processo social, na medida que produz cultura e conhecimento humano.

Spolin (1999), tal como Boal, afirma que qualquer pessoa pode actuar, na provocação de Boal (2004) qualquer pessoa pode representar até mesmo os actores! Para Spolin (1999) os sujeitos aprendem através da experiência e experienciando, ao ponto de considerar o talento

como algo secundário neste processo. Experimentar significa envolver-se com o ambiente a todos os níveis, quer intelectual, física e intuitivamente, sendo a intuição a mais importante, na medida que cria condições para a espontaneidade. Nesta perspectiva, a arte de representação deve ser ensinada se o processo de ensino for orientado no sentido de tornar as técnicas de teatro intuitivas, de maneira a que os estudantes se apropriem delas como se fossem suas. Isto implica a existência de um ambiente onde a experiência possa ocorrer, uma pessoa livre para experimentar e uma actividade que traga espontaneidade.

Rosseto (2008), tal como Spolin (1999), defende que o recurso ao teatro como forma educativa tem implícitas duas questões: a educação para actor e a educação para público, já que quando se prepara os jovens para a representação deve ser incentivado paralelamente o seu sentido crítico, através da observação das prestações dos colegas. Por isso, o professor deve fomentar a reflexão e as discussões das matérias que são apresentadas e propostas pelos alunos. Segundo o mesmo, os alunos devem ser incentivados a falarem sobre o que viram e Spolin (1999) acrescenta que não se assume nada, apenas se avalia o que se vê, o que o actor comunica. Normalmente iniciam as opiniões críticas com base apenas no gosto, no entanto à medida que vão adquirindo conhecimento técnico as opiniões tornam-se mais sólidas e fundamentadas e tornam-se mais espontâneos. Para Spolin (1999) este tipo de avaliação permite que a audiência passe de observador passivo a participante na solução do problema, assumindo esta uma componente vital no processo para entender o problema tanto do actor como da audiência.

Através da observação o conhecimento processa-se de forma construtiva, sem que o jovem sinta receio de expressar livremente a sua opinião. *“Nesse sentido o “clima” propicia o desenvolvimento de observar criticamente diversos pontos de vista, criando práticas de cooperação e desenvolvendo capacidades sociabilizadoras. Possibilita, ainda a tolerância no convívio com pessoas de opiniões diferentes e contextos próximos ou distantes da realidade de cada pessoa”* (Rosseto, 2008:76).

Desta forma, o teatro permite ampliar a percepção crítica do aluno e permite uma maior consistência de conhecimento uma vez que pode experimentar e construir relações entre conteúdo e estética. Nas palavras de Artaud *“é preciso acreditar num sentido da vida renovado pelo teatro, onde o homem impavidamente torna-se o senhor daquilo que ainda não é, e o faz nascer. E tudo o que não nasceu pode vir a nascer, contanto que não nos contentemos em permanecer simples órgãos de registo”* (Artaud, 1999:8).

O grande contributo do teatro é promover o sentido crítico e dar voz às dúvidas e emoções dos sujeitos (Lanfontana, 1999). Magno (1999) partilha da mesma opinião e acrescenta

que o teatro permite uma maior percepção de si mesmo em relação aos outros e reflexão sobre o papel do sujeito no mundo. Na mesma lógica encontra-se Boal (1996), que afirma que o teatro permite o sujeito observar-se a si mesmo, ver-se em acção, e ao ver-se em acção, *“percebe o que é, descobre o que não é, e imagina o que pode vir a ser (...) cria-se uma tríade: Eu observador, Eu em situação, e o Não-Eu, isto é, o Outro”* (Boal, 1996:27).

Para Lanfontana (1999) o objectivo do teatro na escola não é formar actores, mas sim pessoas melhores, pelo que *“promove um contacto humano aprofundado, baseado no reconhecimento das possibilidades expressivas do corpo e da voz, na libertação de tensões musculares, no treino sistemático da concentração da atenção, na superação das dificuldades e valorização das capacidades individuais, no livre trânsito de ideias e emoções (todo o nosso “material de trabalho”)*” (Lanfontana, 1999:43).

Nesta lógica, Caldas (1999) recorre ao conceito de parateatro para designar o teatro na escola. Para o autor, o teatro desenvolvido na escola é uma aproximação à arte teatral e não teatro, uma vez que entende a arte teatral como *“a produção de artistas adultos e profissionais que se reúnem para criar um objecto artístico, (...) apresentado em espaço teatral (...) para um público alargado”* (Caldas, 1999:11), ao passo que o objectivo do parateatro é abrir horizontes para a comunicação, criar um espírito associativo, pôr em causa o individualismo, entre outros.

No mesmo sentido, Fragateiro (1991) afirma que as actividades parateatrais interessam *“enquanto práticas despoletadoras da capacidade de invenção e de realização individual e de grupo, enquanto práticas capazes de provocar mudanças radicais no quotidiano escolar e de transformar os alunos de receptores passivos em actores de corpo inteiro do acto educativo”* (Fragateiro, 1991:617).

Em relação à apresentação de um espectáculo para o grande público, Spolin (1999) afirma que a audiência é de extrema importância, sem qual o teatro não podia existir, na medida que é esta que confere sentido à performance. A relação com a audiência é uma partilha de experiência e permite que os membros da audiência também experimentem. Por seu turno, Caldas (1999) é da opinião que esta meta é fundamental na medida que constitui-se, para além de um objectivo de trabalho, como uma forma dos jovens se afirmarem perante um público de adultos (pais e professores) e de mostrarem que também podem ser importantes. Por outro lado, afirma que a atitude criadora é um acto de rebeldia, *“na medida em que o criador deve negar o estabelecido, o existente, para propor um outro caminho, uma outra forma, enfim, para propor o novo. E o novo surge a partir de um descontentamento com relação ao estabelecido”* (Caldas, 1999:34). Esta ideia

de rebeldia surge associada à fase de vida em que os adolescentes se encontram, podendo o teatro assumir um papel fundamental na procura de significados e na construção da identidade.

Em suma, para estes autores é importante pensar um modelo de educação que invista na formação integral do ser humano, tendo em conta para além do desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento físico, emocional e relacional. Através da apresentação de situações-problema que os adolescentes terão de resolver através da improvisação teatral, promove-se a aprendizagem na medida que as situações aproximam-se das suas vivências pessoais, por outro lado, a experimentação de papéis, essencial na adolescência, que é promovida pelo recurso ao jogo no teatro, permite que os adolescentes se experimentem a si próprios e experimentem os outros, abrindo horizontes a formas diferentes de pensar e de agir.

Parafraseando Artaud (1999) *“protesto contra a ideia separada que se faz de cultura, como se de um lado estivesse a cultura e do outro a vida; como se a verdadeira cultura não fosse um meio refinado de compreender e de exercer a vida”* (Artaud, 1999:4).

3. O contributo da dinâmica de grupos

No ponto dedicado à adolescência foi referida a importância do grupo de pares para os adolescentes, importa agora reflectir sobre a teoria da dinâmica de grupo, uma vez que o seu contributo surge no sentido de fornecer um melhor entendimento sobre os processos inerentes ao desenvolvimento de grupos e ao trabalho com estes.

Kurt Lewin, através do trabalho que desenvolveu com os grupos, concluiu que nestes residia a força necessária para modificar comportamentos e atitudes individuais (cf. Pereira, 2000), facto este que o conduziu à elaboração da teoria sobre a dinâmica de grupos, sendo esta definida como todos os processos subjacentes às mudanças associadas com o envolvimento do grupo (cf. Cruz, 1996).

A partir do trabalho de Lewin, Muchielli (1977) afirma que a dinâmica de grupos compreende duas áreas, a saber: 1) dinâmica de grupos como todos os fenómenos psicossociais que se produzem nos grupos primários e as leis que os regem, tais como as relações estabelecidas, a influência exercida sobre os seus elementos, a vida afectiva e sua evolução, os factores de coesão e dissolução; 2) dinâmica de grupos como todos os métodos de acção sobre a personalidade através dos grupos e os métodos de acção desses grupos sobre outros, onde se inclui o estudo dos processos de mudança a nível das atitudes, sentimentos e percepções.

Ainda de acordo com estas ideias, Cartwright e Zander (cf. Cruz, 1996) definem dinâmica de grupos como um campo dedicado ao progresso do conhecimento acerca da natureza dos

grupos, das leis do seu desenvolvimento e suas interrelações com os indivíduos, outros grupos e instituições de maior dimensão.

Partindo da concepção que os grupos não são estáticos, então dinâmica de grupos refere-se ao estudo dessas entidades em mudança, estudo este que constitui um esforço vantajoso devido à prevalência dos grupos e ao impacto que desencadeiam nos indivíduos (Antunes cf. Cruz, 1996).

Por outras palavras, a dinâmica de grupos trata de explicar as trocas internas que se produzem como resultado das forças e condições que influenciam nos grupos como um todo. Também se interessa por investigar os processos mediante os quais a conduta individual se modifica em virtude da experiência do grupo, e procura clarificar os processos inerentes ao desenvolvimento do grupo, comportamentos e relações (Bany & Johnson cf. Weinberg & Gould, 1995; cf. Pereira, 2000).

No que concerne ao estudo dos grupos primários ou restritos, Mucchielli (1977) define-os como sendo compostos por um número limitado de membros, no mínimo três, em que todos se conhecem e desenvolvem uma relação pessoal, de face a face, pressupondo a existência de uma unidade psicológica específica. Como características psicológicas fundamentais dos grupos primários, Mucchielli (1977) identifica as interações, a emergência de normas, a existência de objectivos comuns, de emoções e sentimentos colectivos, emergência de uma estrutura informal, existência de um inconsciente colectivo e o estabelecimento de um equilíbrio interno e de um sistema de relações estáveis com o ambiente. Para Serruys (1976) este tipo de grupo, tal como os grandes grupos, caracterizam por ter objectivos, um tipo de liderança, um sistema de comunicação, normas e sanções, pelo que compete à dinâmica de grupos estudar estes aspectos.

Quanto ao papel do cientista social, segundo Lewin, este deve actuar como consultor, dado que não é sua função diagnosticar e/ou “reparar”, estando esta tarefa a cargo dos membros do grupo (cf. Pereira, 2000).

A aplicação prática da dinâmica de grupos traduz-se, conforme Muchielli (1977) num conjunto de técnicas usadas para facilitar e aperfeiçoar a acção dos grupos. Através do seu recurso é possível activar os impulsos e as motivações individuais e estimular tanto a dinâmica interna como a externa, de maneira que as forças possam estar melhor integradas e dirigidas aos objectivos do grupo (Levi, 2007).

Como se concebe de forma corrente, são técnicas que pretendem beneficiar os integrantes de um grupo para que adquiram (graças a processos observados e experimentados pelo próprio) conceitos, conhecimentos e, em particular, novos comportamentos.

Para Forsyth (1982) a vantagem das técnicas de dinâmica de grupos reside essencialmente no facto de proporcionar um contexto para que ao mesmo tempo se facilite a aprendizagem em três áreas distintas: 1) conhecimentos e como aplicá-los; 2) habilidades, 3) valores e atitudes.

Algumas das técnicas mais conhecidas na dinâmica de grupos aplicada são os exercícios e casos problema, os quais receberam diversos nomes, tais como jogos, exercícios vivenciais, experiências estruturadas, mas o mais comum é mesmo dinâmicas para grupos.

As dinâmicas de grupo adquirem um valor específico de diversão que não só estimula a criatividade e a sociabilidade, mas também introduz diversos estados emocionais e dinâmicos que facilitam aprendizagem.

Através da utilização das mesmas é possível constituir um grupo de trabalho mais eficiente. Segundo Pallares (1993) os grupos eficientes caracterizam-se pelos seguintes aspectos: 1) os membros compreendem-se e aceitam-se mutuamente; 2) a comunicação é aberta; 3) os membros sentem-se responsáveis pela sua aprendizagem e conduta; 4) os membros cooperam; 5) existem processos estabelecidos para a tomada de decisão; e 6) os membros enfrentam os seus problemas e resolvem os conflitos de forma construtiva. Para o mesmo autor, um grupo é adulto quando se converte numa unidade efectiva de trabalho e descreve cinco etapas de desenvolvimento do grupo, que se processam de forma cíclica, a saber: orientação, estabelecimento de normas, solução de conflitos, eficiência e final. Cada uma destas fases comporta tarefas e problemas que o grupo terá de resolver. As vantagens em promover o desenvolvimento de um grupo relacionam-se com uma maior aprendizagem dos conteúdos, melhor disciplina e melhores relações sociais (Pallares, 1993).

3.1.O papel do moderador do grupo

No sentido das ideias expostas, o moderador do grupo não ocupa a posição de professor do ensino formal, marcada por alguma distância e pela transmissão mecanizada de conteúdos. O papel do moderador, tendo em conta o modelo de educação progressista, consiste em criar condições para a experiência, para que o conhecimento seja co-construído de forma colaborativa.

Se o moderador, pela sua experiência e formação, detém conhecimentos sobre as técnicas de teatro e sobre os exercícios que poderão ser utilizados com vista à activação da espontaneidade; os adolescentes, pela mesma via, conhecem a sua realidade e quais os temas sobre os quais gostariam de debater e experimentar através de exercícios teatrais. É desta partilha que surge uma nova situação, um novo problema, um novo conhecimento e, em última

instância, uma performance teatral, sendo a função do moderador no teatro de improvisação, segundo Spolin (1992), seleccionar o material que emerge do jogo.

A completar esta ideia, Magno (1999) afirma que o moderador assume um *“carácter catalisador das experiências do grupo, e consequentemente «co-autor» de todas essas informações, na medida em que as utiliza para as transformar em experiência teatral”* (Magno, 1999: 63,64).

Spolin (1999) reflecte sobre a dicotomia aprovação/rejeição, afirmando que a mesma surge num contexto de autoritarismo. Para que a experiência em teatro se desenvolva de forma a exercitar a liberdade e expressão pessoal é necessário quebrar com o autoritarismo e promover um ambiente onde as atitudes permitam a equidade entre moderador e adolescentes.

Com a premissa que não existe uma maneira totalmente certa ou totalmente errada de resolver um problema, o moderador deverá acompanhar as descobertas do adolescente, sem recorrer a interpretações ou forçar conclusões e é nesta relação colaborativa que reside a aprendizagem. O trabalho do moderador consiste em ajudar os adolescentes a focarem a tarefa de resolução de problemas, permitir que tenham uma visão objectiva com o ambiente do teatro e fornecer suporte para os adolescentes explorarem outras potencialidades e possibilidades.

Segundo Koudela (2005:149) *“a intervenção educacional do coordenador de jogo é fundamental, ao desafiar o processo de aprendizagem de reconstrução de significados”*. O moderador não avalia o que o adolescente é capaz de realizar, mas sim o que o adolescente poderá vir a ser, sendo que a avaliação passa a ser impulsora do processo de aprendizagem.

Para Fragateiro (1983) o moderador deve desenvolver a sua acção *“como elemento integrador de todo grupo, como transmissor de instrumentos e como motivador de novas práticas”* (Fragateiro, 1983:51).

Relativamente ao trabalho do moderador com um grupo de adolescentes, Artiaga (1998) alerta que é necessário considerar que se trata de indivíduos em transição, tal como já foi referenciado no ponto dedicado à adolescência, *“cujo itinerário pode ser modificado, estimulado, alterado ou dificultado pelas condições em que se desenvolve”* (Artiaga, 1998:219) e, portanto, as actividades e acções dirigidas aos mesmos devem ser no sentido de facilitar o seu crescimento pessoal. Para Artiaga (1998:219) *“essas acções, estímulos ou oportunidades terão uma importância especial nos anos de adolescência, naqueles que a socialização, a construção de identidade e as dificuldades de incorporação na sociedade são maiores”*. Nesta perspectiva de desenvolvimento pessoal, o moderador deve *“estimular, facilitar o processo de transição, socializar, dar oportunidades para adquirir a identidade própria, tornar possível a autonomia e*

não controlar, tutelar, dirigir, doutrinar, decidir para seu bem, etc.” (Artiaga, 1998:230), acrescentado que é essencial serem “profissionais do relacionamento e da presença” (Artiaga, 1998:232).

Capítulo II – Orientações Metodológicas

1. A Investigação-acção participativa

Segundo Kurt Lewin, que realizou trabalho pioneiro no âmbito da investigação-acção (cf. Esteves, 1989; Grabauska e Bastos, 1998), esta metodologia baseia-se numa *“acção de nível realista sempre seguida por uma reflexão autocrítica objectiva e uma avaliação de resultados”* (Barbier cit in Esteves, 1989:265).

Na sua perspectiva, a investigação-acção constitui um processo de espiral auto-reflexiva (cf. Grabauska e Bastos, 1998), isto é, um processo dinâmico em espiral, com vários ciclos de planificação, acção, observação e reflexão, que visa a intervenção num problema concreto por um determinado espaço de tempo. Nesta concepção está implícita uma dupla recusa: *“nem acção sem investigação, nem investigação sem acção”* (cf. Esteves, 1989:265), de modo que esta metodologia possibilita uma postura mais indutiva e uma análise sistémica da realidade, permitindo maior interacção entre a teoria e a prática (Guerra, 2002).

Actualmente, os autores anglo-saxónicos consideram que a investigação-acção fornece um contributo prático às preocupações concretas das pessoas, que se deparam com uma situação problemática, e visa o desenvolvimento das ciências sociais através de uma colaboração (Barbier, 1977).

Grabauska e Bastos (1998) consideram a investigação-acção como uma forma viável de gerar novos conhecimentos, a partir da compreensão que os sujeitos têm da sua situação, reflectindo sobre ela, com a finalidade de transformá-la. É então na realidade social onde os sujeitos interagem que surgem problemas, mas é também nesse espaço e tempo que se podem gerar em soluções, a partir da reflexão conjunta que possibilite interpretação e o potencial transformador, projectando novas acções, numa atitude de emancipação.

Guerra (2002) reforça o carácter do paradigma sistémico¹ que serve de suporte à investigação-acção, em detrimento do paradigma cartesiano, e sua influência sobre a leitura da realidade, pautada por causalidades complexas e circulares, sendo esta uma construção dinâmica. A mesma autora afirma que, à luz da Teoria Geral dos Sistemas, a investigação-acção, ao colocar

¹ De uma forma geral, os paradigmas estão relacionados com a visão do mundo e dos seus fenómenos. Enquanto o paradigma sistémico contempla a diversidade de múltiplos sistemas, fenómenos ou interpretações, que permitem a multiplicidade de leituras e configurações, o paradigma cartesiano caracteriza-se por uma visão mecanicista do mundo, de causalidade linear, onde imperam as leis matemáticas.

intencionalmente em interacção estas duas vertentes – sistema de investigação e sistema de acção - pode ser entendida como um meta-sistema.

Barbier (1977) identifica quatro variedades da Investigação-Acção, são elas: 1) de diagnóstico, que visa a produção de um plano de acção. O grupo de investigadores estabelece um diagnóstico e recomenda medidas perante uma determinada situação-problema; 2) participativa, que implica os membros de uma comunidade onde decorre o processo; 3) empírica, que se baseia no acumular de experiências do quotidiano de trabalho em grupos sociais semelhantes; e, por fim, 4) experimental, que exige um estudo controlado da eficácia relativa das diferentes técnicas em situações sociais praticamente idênticas. É a que permite obter um potencial maior de conhecimento na óptica da ciência tradicional.

Segundo Esteves (1989), existem duas modalidades de investigação-acção, a saber: investigação-para-a-acção e investigação-na/pela-acção. A primeira, muito semelhante à investigação-acção de diagnóstico definida por Barbier (1977), apresenta-se como um modelo que procura diagnosticar necessidades/problemas e, com base nessa informação, elaborar planos/projectos de intervenção que forneçam respostas/soluções às questões diagnosticadas. A segunda modalidade refere-se à “investigação-acção participativa”, que se apresenta como um processo complexo e colectivo, duas características fundamentais desta metodologia que estabelecem novas regras de acção.

Enquanto processo complexo, a investigação-na/pela-acção organiza-se em função de três objectivos (Esteves, 1989; Guerra, 2002):

- 1) Objectivos de investigação: refere-se à produção de conhecimentos sobre a realidade e corresponde ao principal momento de toda a actividade de investigação, onde se inclui a descrição, a explicação e o controlo do real. A nível da descrição surge a tendência de redução da ambiguidade do conceito; a nível da explicação, das hipóteses; e a nível do controlo, das proposições. Às funções de descrição e explicação, ligadas ao controlo, deve associar-se a função de compreensão;
- 2) Objectivos de inovação: corresponde à *“introdução de transformações numa determinada situação com o propósito de dar solução a problemas como tais identificados”* (Esteves, 1989:271);
- 3) Objectivos de formação de competências: *“desenvolvimento de um processo de aprendizagem social envolvendo todos os participantes em função dos dois primeiros objectivos, no quadro de um processo mais amplo de transformação social, cultural e político”* (Esteves, 1989:271).

Enquanto processo colectivo, a investigação na/pela acção envolve, quer no momento da investigação, quer no momento da intervenção, os sujeitos que participam: investigadores e sociedade (ou parte dela). A estrutura colectiva organizada é composta pelo sistema local de agentes e pelo sistema externo de investigadores e técnicos. O processo é conduzido através de etapas, com actividades comandadas pelos diferentes objectivos.

Desta forma, é necessário promover, sustentar e organizar a participação conjunta nas actividades, podendo surgir resistências, nomeadamente relacionadas com a organização social e a ideologia dos cientistas/técnicos e relacionadas com a condição social dos grupos, instituições e meios sociais a estudar.

Segundo Coutinho et al (2009) a investigação-acção é também uma forma de ensino e não apenas uma metodologia de estudo do ensino-aprendizagem. Através da consulta a vários autores, Coutinho et al (2009) identificaram características comuns associadas a investigação-acção, como o carácter participativo e colaborativo, em que o investigador e participantes são co-autores no processo; o carácter prático e interventivo, uma vez que combina conhecimento com acção e mudança; o carácter cíclico que permite a reflexão continua e a aproximação teoria-prática; e o carácter crítico e auto-avaliativo.

O quadro que se segue apresenta as modalidades da investigação-acção, sendo a diferenciação efectuada tendo por base critérios como objectivos, papel do investigador, tipo de conhecimento que geram, formas de acção e nível de participação:

Modalidade	Objectivos	Papel do Investigador	Tipo de conhecimento que geram	Formas de acção	Nível de participação
Técnica	Melhorar as acções e a eficácia do sistema	Especialista externo	Técnico/explicativo	Sobre a acção	Cooptação
Prática	Compreender a realidade	Papel Socrático (favorecer a participação e a auto reflexão)	Prático	Para a acção	Cooperação
Emancipadora (crítica)	Participar na transformação social	Moderador do processo	Emancipatório	Pela acção	Colaboração

Tabela 1 - Modalidades da Investigação-Acção
(FONTE: Coutinho et al, 2009: 364)

Portanto, a metodologia de investigação-acção, como processo colectivo, com objectivos claros e definidos, que apela à participação activa dos intervenientes para a modificação de uma realidade que não apraz, coloca em interacção a investigação e a acção, numa postura colaborativa com os actores sociais que produzem conhecimento no confronto directo com a

realidade social, sendo estes os “especialistas” das suas vivências e responsáveis pelas suas soluções.

No que concerne à participação dos intervenientes, para além do supracitado, convém reflectir um pouco mais sobre o seu significado, de maneira a prever eventuais dificuldades e canalizar os esforços no sentido da sua promoção como um ensaio de cidadania mais plena.

Para Gow e Vansant (cf. Esteves, 1989), existem quatro pontos a ter em consideração quanto à participação, que são os seguintes:

- a) *“As pessoas organizam-se melhor em torno de problemas que consideram mais importantes;*
- b) *Os autóctones tomam decisões económicas racionais no contexto do seu próprio meio e das suas circunstâncias;*
- c) *A implicação local voluntária de trabalho, tempo, material e dinheiro num projecto é uma condição necessária para quebrar padrões de paternalismo que reforçam a passividade e dependência locais;*
- d) *O controlo local sobre o montante, qualidade e especialmente a distribuição de benefícios provenientes das actividades de desenvolvimento está associada a benefícios que se tornam auto-sustentados”* (Gow e Vansant cit in Esteves, 1989:276).

Em relação à participação do investigador, Barbier (1977) sublinha que, neste tipo de investigação, a implicação do investigador é uma característica do processo de investigação. O mesmo autor distinguiu três níveis aproximados do conceito de implicação: 1) nível psico-afectivo; 2) nível histórico-existencial; e 3) nível estrutural-profissional.

1.1. Fases da investigação-acção

Tal como já foi referido, as fases da investigação-acção processam-se em espiral, activando mecanismos de retroacção que conduzem a permanentes reflexões e reformulações. Nos ciclos posteriores são aperfeiçoados os resultados do ciclo anterior. Em baixo, a imagem representa o processo cíclico proposto por Lewin:

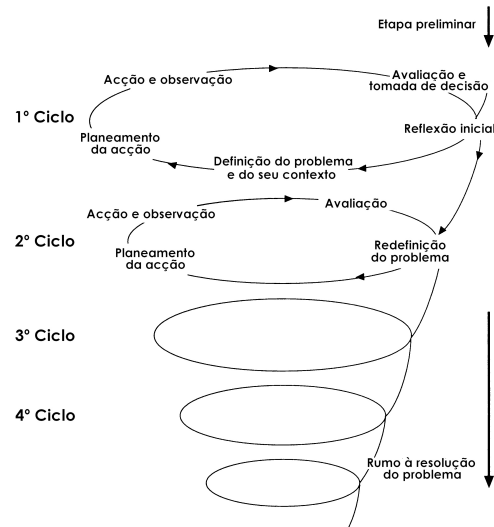


Ilustração 1 - Espiral auto-reflexiva lewiniana
(FONTE: cf. Fernandes, 2006:7)

Já Serrano (2000) refere quatro fases interligadas, numa perspectiva sistémica, para o desenho de um projecto social, a saber:

1) Fase de diagnóstico (INPUT), onde são detectadas as necessidades e compreende o estabelecimento de prioridades, fundamentação do projecto, delimitação do problema, localização do projecto, revisão de bibliografia, previsão da população e previsão dos recursos.

2) Fase de planificação (PROCESSO) que corresponde ao que fazer. Inclui objectivos gerais e específicos, dentro da metodologia prevê as actividades, técnicas e instrumentos, a definição da população, identificação da amostra, recolha e análise dos dados; calendarização; e recursos humanos, materiais e financeiros.

3) Aplicação/execução que inclui o desenvolvimento, seguimento e controlo do projecto.

4) Avaliação (OUTPUT) que compreende a avaliação do diagnóstico, do processo e final. Retoma à primeira fase por mecanismos de retroalimentação ou *feedback*.

Esteves (1989), por seu turno, define três fases que vão, de certa forma, ao encontro das definidas por Serrano (2000). Destaca na primeira fase actividades relacionadas com a criação de uma equipa de trabalho e actividades de conhecimento e acção. A preocupação deverá incidir na construção de uma estrutura colectiva de investigação e acção, procurando reunir e organizar elementos disponíveis dos diversos meios intervenientes, de maneira a dotar de uma dinâmica de cooperação interna e abertura ao exterior. É primordial estabelecer contacto com o grupo e elaborar em conjunto um diagnóstico preliminar, que deverá ter presente informações pertinentes da situação, dos problemas sociais, definições e sentidos, experiências passadas de

solução e sua avaliação na memória colectiva, e identificar as potencialidades e constrangimentos.

A esta fase corresponde ainda a preparação da metodologia de participação, a partir da análise participada nos pontos anteriores referidos, com vista a aplicar às restantes fases do projecto de acção: programação, execução, acompanhamento, avaliação e reformulação.

Na segunda fase, as actividades, que não obedecem a nenhuma ordem cronológica, estão relacionadas com a elaboração do plano de intervenção, execução, acompanhamento, avaliação e reformulação. A terceira fase, a fase final, compreende mais do que a elaboração de um relatório, sustenta ainda a descrição detalhada e exaustiva de todo o processo, da sua condução, transformação e confronto com o diagnóstico inicial.

1.2. Técnicas

Latorre (cf. Coutinho, 2009) divide as técnicas e instrumentos de recolha de dados na Investigação-acção em técnicas baseadas na observação, na conversação e análise de documentos. A tabela seguinte esquematiza a classificação das técnicas e instrumentos em investigação acção:

Instrumentos (lápiz e papel)	Estratégias (interactivas)	Meios áudio-visuais
Testes	Entrevista	Vídeo
Escalas	Observação participante	Fotografia
Questionários	Análise documental	Gravação áudio
Observação sistemática		Diapositivos

Tabela 2 - Técnicas e Instrumentos da Investigação-Acção
(FONTE: Coutinho et al, 2009: 373)

No desenvolvimento do presente projecto optou-se por recorrer à observação participante, à entrevista, mais concretamente ao *focus group*, e a técnicas de dinâmica de grupo e teatro.

1.2.1. Observação participante

Segundo Gil (2007), *“a observação participante, ou observação activa, consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada”*. Esta pode assumir duas formas, a saber: 1) natural, quando o observador faz parte do grupo que investiga; ou 2) artificial, quando o observador integra-se no grupo com o objectivo de investigar (Gil, 2007).

Ao longo do desenvolvimento do projecto, procedeu-se ao registo do material que emergia a partir da improvisação e jogo teatral (anexo 1). Estes registos serviram de base à redacção do texto final, após a selecção dos mesmos.

1.2.2. Grupos de discussão focalizada (*Focus group*)

Trata-se de uma técnica de entrevista semi-estruturada, em que o entrevistador assume um papel de moderador, explorando com um grupo de 8 a 12 participantes questões relacionadas com um tema pré-definido, exterior à vida do grupo. Cabe ao entrevistador focalizar no tema, quando os participantes dispersam e afastam-se da questão central.

Conforme Fabra & Domènech (cit. in Santos, 2004:40), *“O grupo de discussão é constituído por um conjunto reduzido de pessoas, reunidas com o propósito de interagir numa conversação acerca de temas objecto de investigação, durante um período de tempo que pode oscilar entre uma hora e hora e meia. É precisamente essa interacção o que constitui o facto distintivo do grupo de discussão e o que proporciona o seu interesse e potencialidade”*.

Ferreira (2004) afirma que se trata de um evento organizado, que reúne pessoas com uma determinada experiência em comum e uma pessoa que conduz a entrevista. Os conteúdos estão relacionados com essas experiências, ligadas à questão central da conversa, onde o que interessa obter *“é o esboço das representações da pessoa entrevistada relativamente a uma experiência vivida; é uma noção do modo como as pessoas constroem a problemática e os aspectos que adquirem relevância nessa construção; é a compreensão do modo como as pessoas avaliam a sua experiência e do hiato que geralmente existe entre as práticas e os discursos”* (Ferreira, 2004:104).

Como tal, a presente técnica qualitativa permite alcançar os objectivos propostos, na medida em que valoriza a perspectiva dos intervenientes, privilegia o espaço e tempo da interacção, onde se dá prioridade à consciencialização, reflexão, comunicação e acção. Segundo Ferreira (2004), com este tipo de técnica, dado que as pessoas se encontram em interacção, é possível conhecer melhor as atitudes, crenças e sentimentos, que se encontram mais limitados

em contexto de entrevista individual, dando assim à dinâmica de grupo lugar de destaque na produção de informação.

Como afirmam Santos (2004) e Ferreira (2004), a reflexão e a discussão não passam pela obtenção de consenso ou produção de conhecimento sobre padrões de comportamento, mas sim pelo enriquecimento através de novas ideias e hipóteses, tal como os pioneiros desta prática a introduziram.

Quanto ao papel do pesquisador, cabe a este a *“moderação limitada à introdução de temas e à facilitação da comunicação entre as pessoas”* (Ferreira, 2004:104). Este deverá moderar a interacção, promover a escuta, dar lugar a todos, não emitir pareceres, opiniões ou juízos de valor e focalizar a atenção na questão central, de modo a que produção de informação vá de encontro aos objectivos propostos.

Segundo Bauer, Gaskell & Allum (cit. in Santos, 2004:43), *“na pesquisa social estamos interessados na maneira como as pessoas espontaneamente se expressam e falam sobre o que é importante para elas e como elas pensam sobre as suas acções e as dos outros. Dados informais são gerados menos conforme as regras da competência, tais como a capacidade de escrever um texto, pintar ou compor uma música, e mais do impulso do momento, ou sob a influência do pesquisador”*.

No entanto, Blanchet (cit. in Ferreira, 2004) aconselha a conduzir a entrevista do seguinte modo: *“recontar a experiência; exploração do conjunto de temas; pesquisa progressiva das especificidades; pesquisa de profundidade através da reformulação dos sentimentos implícitos expressos”* (Ferreira, 2004:105).

No presente projecto recorreu-se a esta técnica numa fase inicial como levantamento das várias necessidades expressivas do grupo, discussão de problemas e questões emergentes no momento, de maneira a definir objectivos colectivos sobre as temáticas que desejam comunicar através do teatro. No entanto, ao longo do desenvolvimento do projecto, esta técnica foi utilizada, no sentido da reflectir sobre o trabalho desenvolvido: cumprimento dos objectivos propostos, reformulação dos mesmos ou propostas de novos objectivos (matérias a abordar). O conteúdo produzido durante as sessões de *focus group* encontra-se descrito no capítulo III, dedicado ao desenvolvimento do projecto: processo e conteúdos.

1.2.3. Técnicas de dinâmica de grupo e teatro

No desenvolvimento do projecto optou-se pelo recurso às técnicas da Dinâmica de Grupos, no sentido de constituir um grupo de trabalho orientado para os mesmos objectivos, de compreender os seus estágios de desenvolvimento e processos inerentes, de forma a adequar as técnicas à realidade vivenciada pelo grupo em cada momento do seu ciclo vital. Recorreu-se, ainda, à utilização de técnicas do teatro, nomeadamente o jogo teatral, o jogo dramático, técnicas de relaxamento, aquecimento e preparação do actor, pelo carácter pedagógico que o teatro assume no crescimento do potencial humano e com a finalidade última de apresentar ao grande público um espectáculo teatral.

Neste projecto, como técnicas da dinâmica de grupo foram promovidos jogos de promoção da relação interpessoal no grupo (jogos de apresentação, de confiança, de cooperação e coesão do grupo), jogos de resolução de problemas/conflitos e jogos de concentração (*focus na tarefa*). No que concerne às técnicas de teatro, recorreu-se a exercícios de aquecimento físico e mental; exercícios de expressão corporal e exploração sensorial; exercícios de relaxamento e treino da respiração abdominal; jogo dramático e jogo teatral; e à improvisação.

No anexo 2 encontra-se a descrição dos jogos/exercícios utilizados para a constituição do grupo de trabalho e respectivos objectivos, assim como as técnicas mais específicas do teatro.

Capítulo III – Desenvolvimento do projecto: processo e conteúdos

1. Caracterização dos participantes

O grupo era constituído por 8 jovens, com idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos, dentre os quais 5 do género feminino e 3 do género masculino, todos eles inseridos em estabelecimentos do ensino público (do 6º ao 11º ano de escolaridade), em várias escolas do Concelho de Aveiro (EB 2, 3 João Afonso de Aveiro; Escola Secundária de Homem Cristo e Escola Secundária Dr. Mário Sacramento). No parágrafo seguinte procura-se uma descrição mais detalhada de cada um dos participantes, recorrendo a nomes fictícios de forma a preservar a confidencialidade dos depoimentos dos mesmos.

Ana, 16 anos, estudante do 9º ano, apontou com principal dificuldade a relação com os professores. Reside com os pais e com o irmão numa zona urbana de classe média, no centro da cidade, num bairro com relações de vizinhança amistosas e descreve a relação com os familiares e amigos de forma positiva.

Carla, 17 anos, estudante do 11º ano, referiu a relação com os professores e a pressão do grupo de pares para o sucesso social como as suas preocupações. Reside numa zona urbana de classe média alta com os pais e irmã, no centro da cidade. Descreve a relação com os pais pautada por diferenças entre as formas de pensar.

Dina, 16 anos, estudante do 10º ano, referiu que gostaria de comunicar através do teatro os conflitos entre os pais. Reside com os pais numa zona urbana de classe média, no centro da cidade.

Fátima, 13 anos, estudante do 6º ano, mostrou que gostaria de falar sobre as questões relacionadas com a escola e com os professores. Reside num bairro social com a mãe e irmãos, no centro da cidade. Pratica desporto.

Gustavo, 16 anos, estudante do 9º ano, afirmou que o mais importante era a amizade e por isso gostaria de reflectir sobre a mesma e as traições. Reside com os pais e com o irmão, numa freguesia periférica com características urbano-rurais.

Hugo, 15 anos, estudante do 10º ano, mostrou-se preocupado com a discriminação e com as drogas. Reside num bairro social com a mãe e as irmãs, no centro da cidade. Pratica desporto.

João, 17 anos, estudante do 10º ano, mostrou que gostaria de falar sobre a sexualidade, consumo de drogas e álcool, uma vez que todos os seus amigos do bairro falam sobre essas questões. Reside num bairro social com a mãe e irmãos, no centro da cidade.

Patrícia, 17 anos, estudante do 11º ano, falou sobre o desentendimento e incompreensão pais e filhos, como algo que gostaria de transmitir através do teatro. Reside num bairro social com a mãe e os irmãos, no centro da cidade. É membro de uma associação com reconhecimento nacional.

Portanto, o grupo era constituído por adolescentes, que sentiam não ser compreendidos pelos adultos e pretendiam comunicar de forma mais funcional com estes, melhorando a relação com os mesmos. Paralelamente, manifestavam especial interesse em experimentar o teatro e utilizá-lo como forma de comunicar aos adultos e grupos de pares o que sentem e pensam sobre a realidade vivenciada.

2. Recrutamento dos participantes

Numa primeira instância, dirigiu-se um convite a cinco adolescentes (Ana, Fátima, João, Hugo e Patrícia) que já tinham participado numa experiência de teatro, no sentido de participarem numa peça. Na sequência deste convite, compareceram três (Ana, Fátima e Hugo) e uma amiga (Carla) que propuseram a criação de um texto que abordasse as diversas áreas relacionadas com a adolescência para apresentação ao público, sugeriram ainda recrutar mais colegas e marcar novo encontro para começar a trabalhar. Na reunião seguinte compareceram acompanhados de mais três elementos (Patrícia, João e Gustavo) e iniciou-se o projecto com estes sete elementos. No final do mês de Outubro, uma amiga do João (Dina) pediu para entrar no grupo e, por unanimidade, integrou-o.

Assim, foram estes quatro primeiros elementos, no vulgo *boca-a-boca*, que convidaram os outros adolescentes a participar no projecto apresentado.

3. Contextualização espaço-temporal

O presente projecto desenvolveu-se entre Setembro e Dezembro de 2008, num total de 31 sessões, com 2 apresentações do exercício final “*Vida de adolescente, vida de cão*” (anexo 4) ao público em geral, que decorreram no Instituto Português da Juventude de Aveiro, a 5 e 12 de Dezembro respectivamente (ficha técnica e cartaz no anexo 5 e 6). Os ensaios estavam agendados duas vezes por semana, com a duração média de 3 horas e para a preparação do exercício final ao público, o grupo trabalhou quatro dias da semana, com a mesma carga horária por sessão.

4. Fases de desenvolvimento do projecto

De forma a facilitar a leitura do desenvolvimento do projecto, optou-se por dividi-lo nas três fases nucleares propostas por Kurt Lewin (cf. Coutinho et al, 2009): planificação, acção e reflexão. Convém ressaltar que estas fases processaram-se de forma cíclica e em simultâneo, pelo que ao longo das fases de planificação, acção e reflexão é possível verificar a co-existência das outras fases, quer através de redefinições, onde está implícita uma reflexão, quer da experimentação das redefinições e a reflexão sobre as mesmas.

Este ponto encontra-se dedicado à descrição de cada uma das fases, onde se procura demonstrar o desenvolvimento do projecto, tendo por base as fases nucleares supracitadas. A cada uma destas corresponde uma série de actividades que embora não sejam específicas da fase onde estão enquadradas, optou-se por agregá-las de maneira a esquematizar a leitura.

À planificação corresponde a constituição de um grupo de trabalho, a organização das sessões de trabalho, a definição de objectivos individuais e colectivos, e a emergência do tema. Nesta fase, encontra-se também a pesquisa bibliográfica e a leitura exploratória de temas associados ao desenvolvimento do projecto, como a adolescência, a educação, o teatro, a dinâmica de grupo e a metodologia adequada para o projecto. Estas questões não serão explanadas neste ponto, uma vez que correspondem aos capítulos precedentes.

À acção corresponde o processo cíclico colectivo de construção das cenas que compõem o exercício final *“Vida de adolescente, vida de cão”* e apresentação do mesmo ao público. Este processo teve por base a metodologia de investigação-acção, numa vertente educativa, uma vez que a partir das questões que emergiram do *focus group* procurou-se, recorrendo à improvisação e ao jogo teatral, representar as mesmas e avaliar se correspondiam ao que os adolescentes queriam transmitir através do teatro. Quando não correspondiam procedia-se à reformulação dos mesmos e quando corresponderam procedeu-se à teatralização, isto é, a construção do texto para repetição das dramatizações, que culminaram na redacção do texto final *“Vida de adolescente, vida de cão”* e respectiva apresentação.

Na fase de reflexão estão implícitas as reflexões sobre processo criativo *“Vida de adolescente, vida de cão”* a dois níveis: 1) os efeitos e o impacto nos participantes (moderador e adolescentes), isto é, a verificação se correspondeu aos objectivos iniciais, qual a mudança produzida e quais as reformulações possíveis para iniciar um segundo ciclo de investigação-acção; 2) os efeitos e o impacto no público, grupo de pares e adultos, procurando a sua percepção crítica sobre o exercício apresentado.

A ilustração que se segue esquematiza a aplicação da metodologia de investigação-acção no desenvolvimento do projecto, bem como a aplicação da mesma metodologia no processo colectivo de construção de cenas, conforme pode observar-se na fase da acção.

1º CICLO

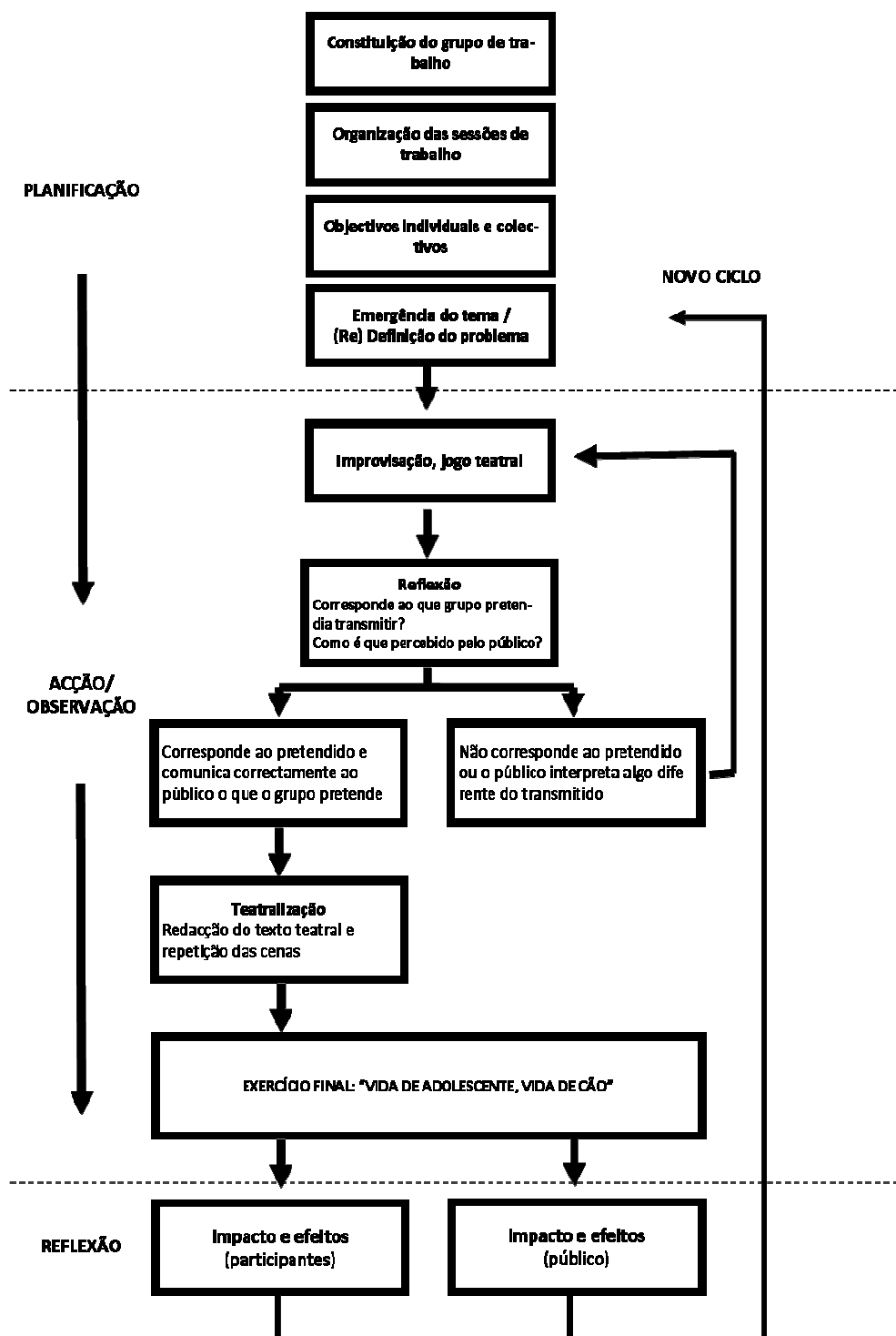


Ilustração 2 - Processo de Investigação-Acção

4.1. Planificação

4.1.1. Constituição do grupo de trabalho

Nesta fase recorreu-se a técnicas de dinâmica de grupos, tal como se encontram descritas no anexo 2. Embora a maior parte dos adolescentes já se conhecesse e até já tivesse trabalhado em conjunto, alguns elementos ainda não tinham tido contacto com os restantes, pelo que o recurso a técnicas de dinâmica de grupo como forma de constituir um grupo de trabalho foi primordial nesta fase. Simultaneamente, o grupo foi estabelecendo regras que conduziram o desenvolvimento do grupo e do trabalho.

Numa primeira instância, o moderador e os participantes apresentaram aos restantes elementos a sua forma preferida de trabalhar: o moderador comprometeu-se a partilhar os seus conhecimentos sobre jogos e actividades para melhorar a performance do grupo enquanto unidade de trabalho e enquanto actores, e os participantes comprometeram-se a partilhar as suas experiências e opinião crítica para em conjunto produzir um espectáculo teatral relacionado com a temática eleita pelo grupo. Foram definidos dias de trabalho, horário e carga horária e no decorrer do processo foram introduzidas as regras de avisar quando não podiam estar presentes e ser pontual, que surgiu de uma necessidade verificada pelo grupo.

4.1.2. Organização das sessões de trabalho

Através da partilha de opiniões e troca de experiências entre todos os elementos envolvidos (adolescentes e moderador) foi acordada a seguinte organização das sessões de trabalho:

- 1) **Aquecimento dos participantes:** consistia no envolvimento dos participantes em exercícios que permitiam o aquecimento muscular, vocal e emocional, com o objectivo de desinibir, libertar o corpo e a mente de tensões, permitir o controlo e relaxamento dos músculos, preparando a disponibilidade para o desempenho de papéis.
- 2) **Exercícios de dinâmica de grupos e exercícios de teatro:** estes exercícios tinham por objectivo envolver todos os participantes em actividades do grupo, procurando promover a coesão, a aceitação e a confiança, de forma a permitir que todos sentissem à vontade para explorar actividades e jogos sem a preocupação de ser aceite ou julgado pelos restantes elementos. Os exercícios de teatro, em específico, visavam preparar o actor para a performance.

- 3) **Reflexão sobre os exercícios realizados:** no final de cada exercício os participantes exprimiam a sua opinião sobre os mesmos, quais os objectivos, de que forma os fizeram sentir, o que os fez pensar, entre outros aspectos. Todos deveriam falar e ser ouvidos, no entanto podiam optar por não comentar, se assim o desejassem. Também eram fornecidas algumas dicas de como o actor deveria comportar-se em palco, colocando a comunicação em principal destaque.
- 4) **Discussão de assuntos relacionados com a temática adolescência:** em todas as sessões os participantes acordavam qual o assunto a abordar na sessão e improvisavam através do teatro.
- 5) **Improvisação e jogo teatral:** após a escolha do assunto e preparação do mesmo, os participantes encenavam e dramatizavam para os restantes membros do grupo a sua história. Cada grupo/par deveria iniciar, desenvolver e terminar a história sem interrupções. No final era solicitada a contribuição dos restantes para avaliar, modificar, dar outro desfecho ou desenvolvimento.
- 6) **Reflexão sobre a improvisação e jogo teatral:** mais uma vez, cada participante exprimia a sua opinião sobre o que era apresentado e sobre o seu impacto, sendo esta reflexão fundamental na selecção de cenas para apresentação ao público.
- 7) **Trabalho para casa:** sempre que o grupo chegava a uma representação que lhe agradasse, cada elemento reflectia e escrevia o texto com os respectivos diálogos para ser repetido nos ensaios. Os adolescentes sugeriram escrever o texto em casa para poder ter mais tempo para improvisar nos ensaios (anexo 3).
- 8) **Relaxamento:** no final de todas as sessões procedia-se ao relaxamento muscular e psíquico, para que os participantes terminassem as sessões com a sensação de bem-estar. O relaxamento foi também utilizado no início das sessões e durante as mesmas quando o grupo se mostrava mais agitado/ansioso ou tenso.
- 9) **Avaliação final da sessão:** era pedido no final de cada sessão que identificassem as actividades mais agradáveis, com as quais se identificaram e o que gostariam de repetir ou introduzir em sessões futuras, bem como a percepção sobre o desempenho individual e do grupo.

É de referir que este tipo de organização da sessão foi interiorizado por todos e reflectiu-se na autonomia para o implementar, mesmo quando o moderador não estava presente. O papel de moderador deixou de estar centralizado num elemento e todos os participantes, dois a dois,

dinamizaram um ensaio e assumiram o papel de encenadores, aquando a construção das cenas teatrais. Pode-se afirmar que inicialmente o papel do moderador, numa perspectiva democrática, consistiu em garantir que todos participantes tomavam parte activa nas discussões/reflexões, fazendo circular a informação, num momento de maturidade do grupo essa figura desapareceu para se assumir em cada um dos elementos. Paralelamente, verificou-se uma disponibilidade crescente para ouvir o outro, uma consciência maior de si próprio e do outro, e uma maior curiosidade sobre as opiniões e emoções dos outros. Como se pode verificar, a ilustração 3 descreve como o moderador promoveu a comunicação dos participantes (Mucchielli, 1977) e representa o seu papel inicial:

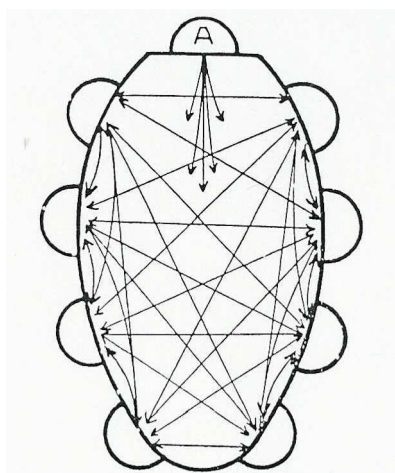


Ilustração 3 – Comunicação e papel do moderador do grupo
(FONTE: Mucchielli, 1977:70)

Na sequência do exposto e conforme a sugestão de Brandes e Phillips (1977), como uma estratégia de base para a implementação de dinâmica de grupos, os participantes, incluindo o moderador, disponham-se em círculo, de forma a manter contacto visual e favorecer a comunicação. Esta estrutura oferece segurança e liberdade de expressão, pelo que os autores, tal como Spolin (1999), sugerem que os participantes façam comentários, sem recorrer a juízos de valor ou avaliações, formulando frases com “reparei que..., descobri que... aprecio... não aprecio...” entre outras, respeitando o momento para cada um expressar a sua opinião. Este procedimento teve lugar sempre que o grupo reunia em torno de uma reflexão, quer no início de cada sessão - no sentido de estabelecer objectivos, regras e actividades para a mesma; quer no final de cada actividade/exercício/jogo - como forma de avaliação e reflexão, e no final da sessão - com vista a planificar actividades futuras. Aos comentários sugeridos foram acrescentados o

“pensei que..., pareceu-me que... e o senti que...”, de forma a validar a experiência em termos cognitivos e afectivos.

Se no início os participantes mostraram alguma dificuldade em verbalizar o que pensavam e sentiam, tal como verificado por Rosseto (2008), com o decorrer do processo os próprios tomaram a iniciativa de solicitar uns aos outros as reflexões e sentimentos pessoais, sendo esta uma forma de aprendizagem pela reflexão conjunta, que promove o desenvolvimento do espírito crítico.

Ainda relativamente à avaliação da performance do grupo, Boal (1996:58) a respeito do teatro do oprimido afirma *“não se interpreta, não se explica nada, oferece-se apenas múltiplos pontos-guias. O oprimido deve ser ajudado a reflectir sobre sua própria ação (ao observar as alternativas talvez possíveis que lhe são mostradas pelos outros participantes que pensam, por sua vez, em suas próprias singularidades). Deve-se produzir um distanciamento entre a ação e a reflexão acerca da ação.”*

4.1.3. Os objectivos individuais e os objectivos do grupo

O estabelecimento de objectivos é uma etapa importante para o trabalho do grupo. Segundo Serruys (1976) um grupo define-se em função dos seus objectivos, que especificam a sua razão de ser. Antes e durante a constituição do grupo, assim como ao longo do processo de desenvolvimento do projecto, foram apresentados objectivos individuais, como aqueles que se relacionavam com a investigação, com a dinamização do grupo/técnica teatral e com os objectivos pessoais dos participantes. No sentido de definir objectivos de grupo procedeu-se à auscultação das expectativas individuais dos participantes e da negociação dos mesmos, com vista a formulação de um objectivo comum. Esta tarefa foi bastante simples, justificada pelo envolvimento e interesse de todos no desenvolvimento pessoal e do grupo através do recurso ao teatro e a eleição de uma temática comum – a adolescência.

A tabela 3 procura sintetizar os objectivos do investigador, do moderador, dos adolescentes e os objectivos colectivos negociados. Embora o investigador e moderador sejam papéis assumidos pela mesma pessoa, pelo menos numa fase inicial de desenvolvimento do projecto, optou-se por separar os objectivos de cada um, visto que possuem propósitos diferentes e uma vez que o papel de moderador foi partilhado e desempenhado por todos os participantes. Há ainda a salientar a permanência de objectivos individuais, como aqueles directamente relacionados com a investigação, dos quais resulta a redacção do presente projecto.

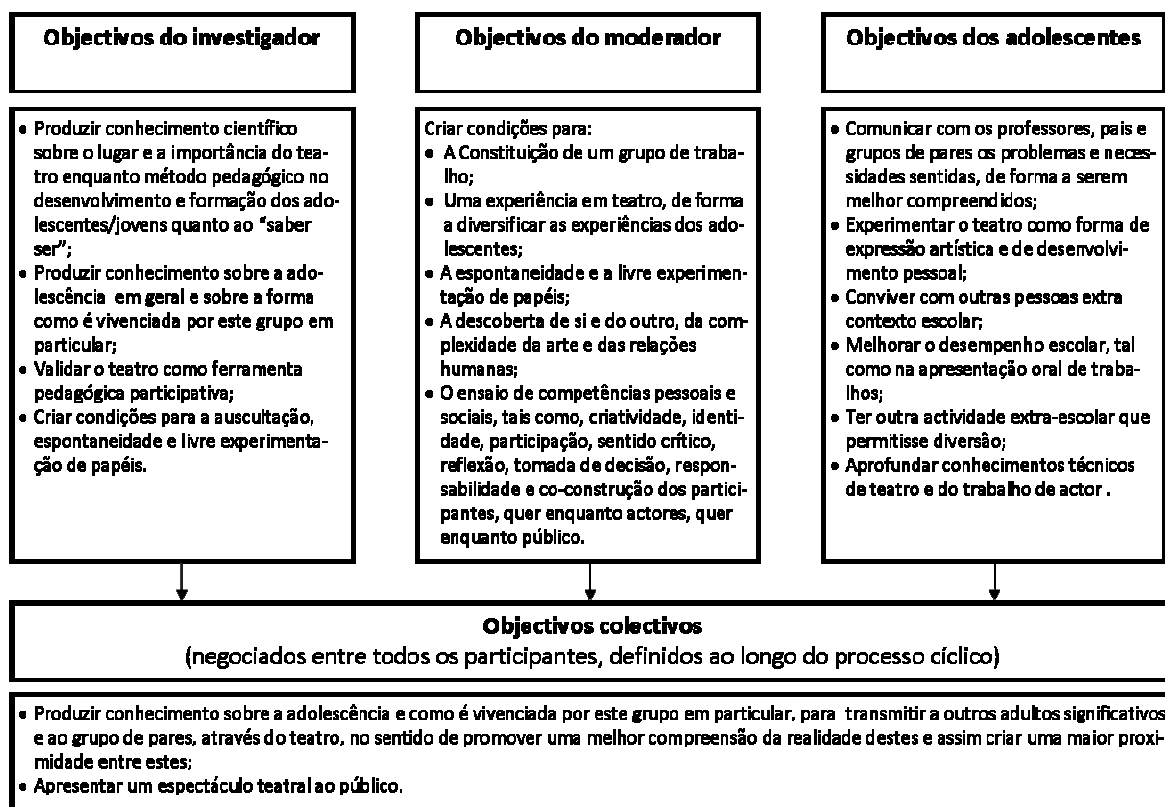


Tabela 3 - Objectivos individuais e colectivos

4.1.4. A emergência do tema – *focus group*

Como os jovens já tinham decidido que gostariam de transmitir, através do teatro, a experiência de ser adolescente, optou-se por recorrer à técnica *focus group* de forma a definir a questão de ser adolescente e aferir quais os temas a serem trabalhados através do teatro. Do recurso a esta técnica resultou a definição da adolescência e emergência de assuntos associados, como se pode verificar na ilustração 4:

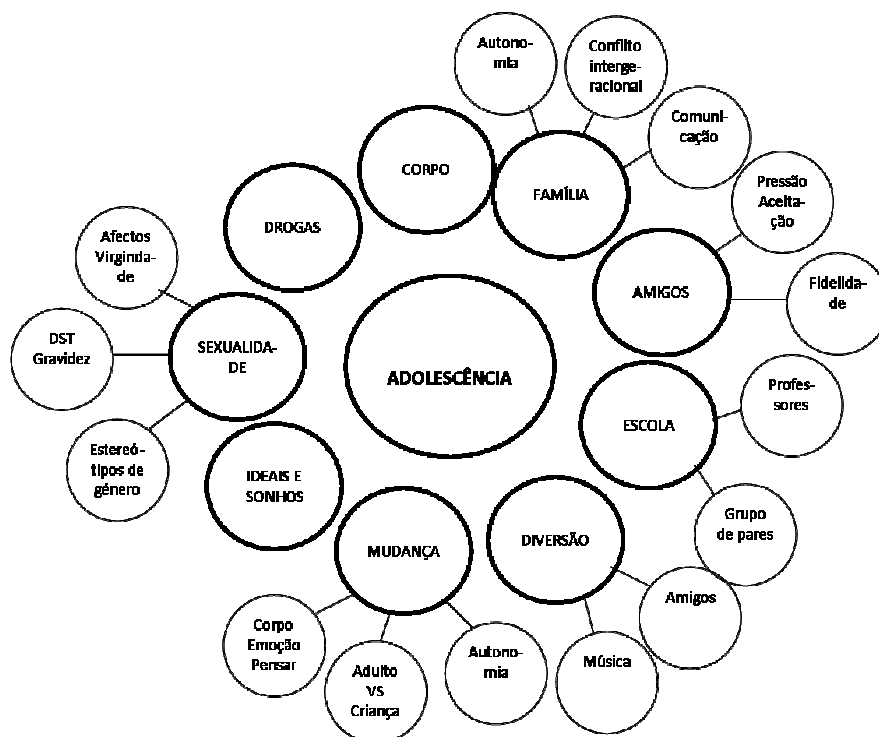


Ilustração 4 - Conteúdos do *Focus Group*

Seguidamente, apresenta-se as observações dos participantes agrupadas nos seguintes temas: a definição da adolescência; família; escola (grupo de pares e relação com os professores); sexualidade (doenças sexualmente transmissíveis, gravidez, virgindade, estereótipos dos rapazes e raparigas, afectividade); consumo drogas e álcool. As respostas vão ao encontro do tema que era seleccionado para cada sessão.

Em relação à definição da adolescência, pode-se encontrar as seguintes respostas:

Ana: "É uma fase da vida em que as pessoas deixam de ser crianças"

Patrícia: "É uma altura em que acontecem muitas mudanças"

Hugo: "Existem muitos que ficam revoltados com tudo e com todos"

Carla: "Há deles que se acham adultos"

Gustavo: "Pensam que já são adultos"

João: "Somos bué complexados, queremos tudo perfeito"

Fátima: "Existem muitas mudanças, as rotinas, a ida para o 5º ano, onde existem pessoas mais velhas e nem todos são amigos"

Carla: "Estamos sujeitos a muitas pressões dos pais e na escola"

João: "A adolescência é uma ambiguidade vestida pelos adultos"

De forma a caracterizar esta fase da vida o grupo recorreu à técnica associação livre de ideias, da qual resultou a definição de adolescência como:

“Tempo de mudança, paixões, críticas, futuro, escola e professores, pressão, família, amigos, opção, auto-estima, mágoas e separações, responsabilidades, aventura, auto-críticas, envolvimento no mundo adulto, medos, incertezas/dúvidas, sonhos”.

Nas definições apresentadas encontra-se como denominadores comuns a mudança (deixar de ser criança, ser adulto, mudar de escola) e pressão.

Relativamente aos temas que mais preocupam, associados à família, encontra-se como denominadores comuns o apoio dos pais, a pressão para estudar, as discussões conjugais e a comunicação pais e filhos.

Carla: “Os meus pais estão sempre a dizer: se não estudas vais trabalhar”.

Dina: “Os meus estão sempre a comparar-me com os outros, dizem que os meus amigos têm boas notas. Por que é que os pais comparam os filhos com os filhos dos outros? Mas só quando eles têm melhores notas”.

Ana: “A minha mãe nunca me comparou com ninguém, compara-me comigo própria”.

João: “Os meus pais estão sempre a chatear-me para estudar. Nunca posso fazer nada do que gosto. Quando estou a ouvir música ou a ver televisão estão sempre a gritar para pôr mais baixo.”

Patrícia: “A minha mãe continua a fazer camisolas e cachecóis foleiros, acha que eu ainda sou pequena e gosto daquilo. Não sei como lhe dizer que não gosto”.

Ana: “A minha mãe apoia-me muito, diz que tenho de confiar mais em mim própria”.

Gustavo: “Nem todos têm pais fixes”,

Carla: “Os meus pais não me deixam ir à discoteca porque dizem que há droga e bêbedos e pedófilos”,

Gustavo: “O meu pai tem a mania que vive nos anos 60, veste roupa estranha, depois diz que nós nos vestimos mal”,

Hugo: “O meu pai é pré-histórico”,

João: “Quando os pais se separam somos nós que sofremos com isso; mas também podemos pedir aos dois e assim os dois dão porque não sabem que pedimos ao outro”,

Dina: “Há miúdos que se isolam com a separação dos pais”,

Fátima: “Nunca sei como dizer aos meus pais que tirei uma nega”.

No que concerne à escola, há a referir a relação com os pares, onde predomina questões de aceitação/rejeição; vários tipos de amigos e as aparências; e a relação com os professores onde parecem emergir sentimentos de opressão do adolescente.

Fátima: “Às vezes sentimo-nos à parte, temos medo de sermos esquecidos e trocados”.

Ana: “Existem muitos tipos de amigos, os que podemos falar dos maus momentos, os que servem para divertir, os que estão em todos os momentos, colegas de turma e os de conveniência”

Dina: “Existem pessoas que nos olham de lado”.

Hugo: “Tenho amigos, mas confio mais na minha família”.

Patrícia: “Sabemos que podemos contar com a nossa família porque são amigos verdadeiros.”

Gustavo: “O pior que um amigo pode fazer é trair, revelar um segredo”

Carla: “Lá na escola existem grupos de estilo que vestem marcas caras e excluem os outros. São as dominantes! Rebaixam a auto-estima. Gostava que elas acabassem sozinhas! Elas podem, eles querem, tiram a vontade de ir à escola”.

João: “Dão muita importância ao estilo, se é mitra, emo, gótico, beto... Não olham para as pessoas como elas são. Todos querem ser diferentes e acabam por ser todos normais!”

Fátima: “Também há aquelas que dizem que não comem gelados para não engordar (...) os que nem saem de casa por causa das borbulhas”

Carla: “Aqui a nossa opinião conta. Na escola nunca nos pedem a opinião. Gostava que fosse ouvida na escola como sou aqui”.

Gustavo: “Os professores e as regras na escola fazem-nos sentir inferiores”

Fátima: “Têm um estatuto privilegiado, têm mais regalias que os alunos”

Hugo: “Há professores super fixes, super humanos!”

Ana: “Para ser melhor aluna, preciso que os professores acreditem em mim e não me digam, como o stor de matemática, que nem para apagar o quadro sirvo”

Dina: “Nós às vezes também temos atitudes incorrectas, mas se falamos uma vez nas aulas já temos fama de faladoras, sempre que há barulho o stor manda-me calar a mim e nem estou a falar!”

Patrícia: “A professora tinha preferidas, dava-lhes bolachas”.

João: “Quando tenho positiva vou logo para casa, quando as notas são más demoro mais tempo a chegar a casa.”

Fátima: “Não nos compreendem, os adultos não nos ouvem”

Relativamente à sexualidade o que mais preocupa estes jovens são as doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) e defendem a utilização do preservativo como prevenção,

nomeadamente da infecção por HIV/SIDA e da gravidez. A forma como falam sobre o tema sugere também que os jovens empreendem muitas vezes comportamentos de risco.

Fátima: “Lá na escola uma rapariga de 11 anos está grávida, vai deixar de estudar”

João: “É mais difícil para as raparigas, têm de deixar de estudar. Os rapazes continuam a curtir”.

Patrícia: “Algumas raparigas que eu conheço já foram para a cama com muitos rapazes. Não usam preservativo porque não gostam. Digo-lhe que há doenças, mas elas não querem saber.”

Hugo: “Muitos rapazes acham que usar preservativo é para os fracos”

João: “Há quem pense que se fizer sexo de pé não engravida”

Gustavo: “Costumam dar-nos preservativos, mas muitos, lá na escola, fazem balões com aquilo.”

Carla: “Devemos usar preservativo para não engravidar nem apanhar doenças”

Dina: “Há rapazes que obrigam as raparigas, têm de mostrar que gostam deles”

Relatam, ainda, as questões relacionadas com a afectividade e descrevem as relações com os parceiros como fugazes.

Ana: “Há raparigas que namoram com um rapaz hoje, depois acabam e começam logo a andar com outro”.

Fátima: “Tenho medo de fazer e depois o rapaz não gostar mais de mim”

Patrícia: “Não pode ser feito com qualquer um, porque nos entregamos”

Dina: “É uma coisa que só devemos fazer quando temos a certeza que a outra pessoa gosta de nós e quando nos sentirmos preparados.”

Carla: “Acho que somos muito novos.”

João: “Já tive para perder a virgindade, mas depois ela não quis porque tinha medo que a minha mãe chegasse a casa”.

Hugo: “Há rapazes lá na escola que gostam de dizer que já perderam a virgindade, mas nem sempre é verdade”

A forma como os rapazes vêem as raparigas e como as raparigas vêem os rapazes e como cada parte interpreta, lê o comportamento do sexo oposto parece estar mais associada a estereótipos de género, marcados por uma relação de atracção e repulsa em simultâneo.

Carla: “Os rapazes é só garganta. Dizem que já fizeram, mas não fizeram nada.”

Fátima: “Eles só gostam é das fáceis e só pensam em sexo”

Hugo: “Não gostamos de raparigas que andem com todos”

Ana: “Eles chamam à atenção das raparigas de formas estúpidas. Exibem-se.”

Dina: “São uns convencidos, ficam logo a pensar que os estamos a micar”

João: “Elas acham que nós não temos sentimentos. Não consigo namorar com uma rapariga se não gostar dela”.

Patrícia: “Quando eles sabem que são bons, ainda é pior! Ficam todos convencidos.”

No que concerne ao consumo de drogas e álcool parece que assume um lugar esporádico mas de grande importância para os jovens, que bebem com os amigos ao fim-de-semana.

Hugo: “Costumam sair mais ao fim-de-semana e bebem shots. Alguns bebem até cair.”

João: “Bebo shots, mas não faço misturas com cerveja, que é o pior.”

Gustavo: “Só bebo ao fim-de-semana ou quando há jantares ou festas”.

Carla: “As drogas mais consumidas são as pastilhas, ecstasy, é uma cena de amor.”

Ana: “Acho que é um atrofio total. Ficam todos atrofiados.”

Patrícia: “Talvez tomem drogas para se sentirem aceites. A mim não me faz diferença, as pessoas têm de gostar de mim como sou, se não gostam assim é porque não são minhas amigas”.

Dina: “O pior é quando uma pessoa fica mal, sente-se mal e os amigos não ficam a ajudar. Ai é que se vê quem são os amigos”.

João: “Já me convidaram para experimentar outras coisas, mas eu não quis”.

É de referir que a maior parte das observações são descritas na terceira pessoa, como uma realidade distante destes jovens, o que poderá ser explicado pela necessidade de preservação, não se expondo ao grupo de forma aberta. As sessões iniciais são as que mais se encontram marcadas por este tipo de atitude, ao longo das sessões foram sendo capazes de falar mais sobre si próprios.

Em suma, os adolescentes definiram a adolescência como sendo um período de vida em que o indivíduo é demasiado criança para algumas tarefas e demasiado adulto para outras, e identificaram questões que gostariam de abordar através do teatro, como o conflito intergeracional (pais-filhos); o confronto com a necessidade de crescer; os conflitos com os professores; a aceitação/integração no grupo de pares (identificação e individuação); a relação com o corpo e as mudanças corporais; a luta por ideais e sonhos; o consumo de drogas e álcool e

saídas nocturnas; a gravidez precoce; a sexualidade; as novas formas de comunicação entre os jovens (recurso às sms e msn) e as mudanças repentinas.

4.2. Acção – improvisação, jogo teatral e teatralização

Na primeira fase recorreu-se sobretudo a técnicas de dinâmica de grupos, nesta segunda fase as mesmas encontram-se presentes, bem como as técnicas que estão associadas ao teatro. Embora se estabeleça aqui uma distinção entre elas, a verdade é que tanto as técnicas frequentemente usadas em dinâmicas de grupo como as técnicas do teatro encontram um lugar-comum que é a comunicação, ambas podem ser apelidadas de jogos e a maior diferença assenta no produto final: as últimas pressupõem a produção de um espectáculo, enquanto as primeiras visam sobretudo analisar o grupo e a criação de uma unidade de trabalho.

Nesta segunda fase optou-se por especificar aqueles que se encontram intimamente ligados a técnicas da representação teatral e ao trabalho de actor, uma vez que os instrumentos de trabalho do actor são a voz e o corpo, então as técnicas utilizadas vão de encontro à preparação dos mesmos para a actuação. É importante, para além do aquecimento, promover actividades e criar condições para o desenvolvimento da concentração, das habilidades verbais, não verbais e de escuta, por isso o recurso aos exercícios descritos no anexo 2.

Depois de aferidas as necessidades expressivas do grupo e da definição de objectivos globais – apresentação das dificuldades, modos de vida, de sentir, pensar e de estar dos adolescentes aos adultos através do teatro – o grupo foi dividido em duplas ou pequenos grupos para, por um lado, para improvisar, no sentido da representação livre e, por outro, através do jogo teatral, representar os temas emergentes. Enquanto na improvisação os adolescentes representam de forma livre, já no jogo teatral estão sujeito a regras, que pretendem ser orientadoras da reflexão e diálogo crítico, são elas as regras de construção de personagens, contracena, criação de subtextos e indicações técnicas. A crítica surge então no sentido de reflectir se a mensagem é percebida pelo público, tal como os adolescentes a pretendiam transmitir. Em caso afirmativo, repetia-se as mesmas e elaborava-se o texto correspondente à cena representada, no caso de não corresponder procurava-se representar outras situações até encontrar aquela que correspondia aos objectivos e expectativas dos adolescentes, recorrendo à teatralização – concepção do texto para repetição. A improvisação, jogo teatral e teatralização são estratégias dramáticas que conduzem à construção do texto final.

Corresponde, ainda, à criação colectiva, à produção do conteúdo que culminou com a redacção de um texto e à apresentação ao público da *“Vida de Adolescente, Vida de Cão”*. Neste

processo, participantes e moderador são co-autores contribuindo cada parte com o seu conhecimento e experiência.

Nesta fase, coincidente com momentos de planificação, acção e reflexão, incluem-se todos os preparativos necessários para a apresentação do exercício final ao público. Foi necessário escolher as músicas adequadas à intensidade dramática das cenas e à mensagem que se pretendeu transmitir, redigir e corrigir o texto, estabelecer ligação entre cenas, proceder a ensaios gerais, elaborar cartazes e panfletos divulgativos, colocar projectores e outros relacionados com a luminotecnia, procurar patrocinadores/apoiantes, escolher figurinos, acessórios e maquilhagem para a caracterização dos personagens. O grupo foi dividido em pares e cada par ficou responsável por uma determinada área, esta decisão foi tomada pelo grupo e as pessoas voluntariaram-se para assumir responsabilidade na área que escolheram.

A decisão de partilhar o trabalho desenvolvido partiu do grupo que sentiu a necessidade de mostrar aos pais e aos colegas o fruto de mais de três meses de trabalho, tendo sempre desta forma presente um objectivo final. É importante para a realização do ser humano iniciar e terminar uma tarefa, ver frutos da mesma e ter uma audiência que comprove e ateste o trabalho realizado, caso contrário seria um fazer só por fazer, sem objectivos palpáveis que poderia desnortear e desmotivar os participantes. A ilustração 5 mostra o processo criativo na construção de cenas:

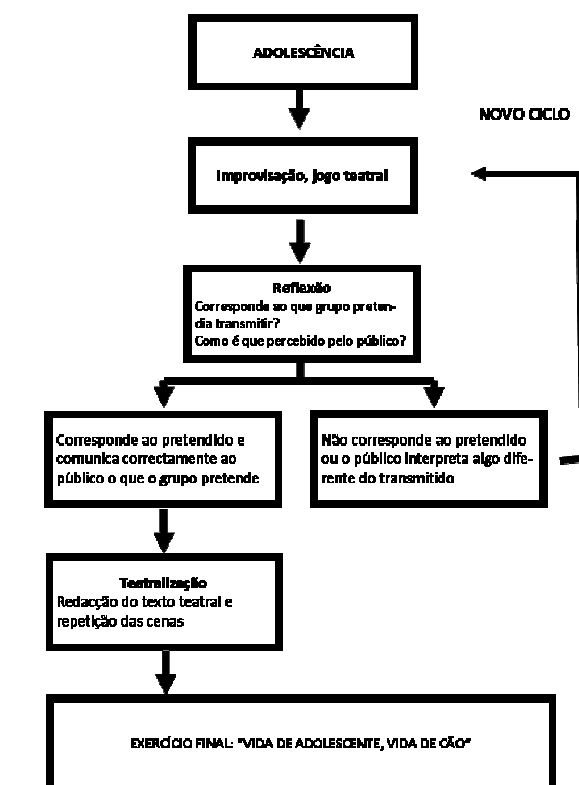


Ilustração 5 - Processo cíclico da criação colectiva

4.2.1. Construção das cenas que compõem o exercício final “Vida de adolescente, vida de cão”

Construção da cena I

A primeira cena encontra-se dividida em 8 monólogos para possibilitar a experiência a todos da contracena e do monólogo. Foi construída com base no material fornecido durante o *focus group*, sessões de brainstorming e dramatizações/improvisações (anexo 1).

Na construção do primeiro monólogo foi utilizada a técnica de desdobramento de personagem, tendo sido sugerido a cada participante um diálogo interno entre o Eu criança e o Eu adulto, o resultado deste texto é a compilação de vários aspectos abordados durante as dramatizações e acordados como importantes por todos os envolvidos.

O primeiro monólogo, Joana adulta e Joana criança, traduz diversos conflitos nomeados pelos participantes: o conflito geracional entre pais e filhos/comunicação pais e filhos; a pressão; o conflito entre ser criança e/ou ser adulta; preocupação com a imagem (controlo da comida) e a menarca como marco da mudança.

Exemplos:

MÃE (*voz off*) – Põe a música mais baixa!

JOANA – Não se pode fazer nada!

(*e falando mais baixo, consigo*)

Vou ver televisão. (*liga a tv, ouve-se o barulho da mesma*) Querem ver? Baixa a televisão, baixa a televisão, baixa a televisão.

MÃE (*voz off*) – Baixa a televisão!

JOANA – Eu não disse?! (*desliga a TV, fica sem fazer nada, pensativa, até que começa a ouvir ruídos atrás de si (...)*)

JOANA C – (*ainda a chorar*) – Tenho fome! Não digo nada à minha mãe se me deres Cerelac. Tens Cerelac?

JOANA A – Isso faz-me ficar gorda. Não como disso! Só alface e maçã.

JOANA C – Eu como e não sou gorda!

JOANA A – Por enquanto! Olha para mim! Vês?! Sou gordíssima, obesa! Quase uma bola! E Porquê? Por causa dessas e de outras papas! (*fica a analisar as gorduras*)

O segundo monólogo, Andreia, é o resultado da reflexão pessoal que os participantes escreveram e partilharam com o grupo sobre a forma como se sentem no papel de adolescentes e de ter de lidar com o facto de já não serem crianças, salienta-se o acréscimo da responsabilidade, a possibilidade de escolha e da autonomia, que tanto são desejadas como receadas.

Exemplo:

(...) Agora são tantos os sentidos! Como se nos sentíssemos perdidos no meio de tantas obrigações, responsabilidades e exigências! É tudo tão complicado! Para umas coisas ainda somos crianças e para outras grandes demais! Afinal, qual é o nosso lugar?

O terceiro monólogo, Beatriz, foi construído a partir da pressão que os adolescentes dizem sentir para serem bem sucedidos na escola e reflecte a relação com os professores.

Exemplos:

(...) não sei o que andas a fazer, vais para o teu quarto, estás sempre fechada e não estudas, não ajudas em casa, não fazes nada!” blá, blá blá. (...)

(...)Os Stores também têm a mania que são espertos. Estão sempre a dizer que não são respeitados, mas não perdem uma oportunidade para nos tratar abaixo de cão e só têm regalias. Tudo bem que às vezes também abusamos, mas por que é que eles têm de ter um estatuto privilegiado? Podem-nos chamar nomes e ofender em frente da turma toda e nós temos de comer e calar, depois têm os preferidos, os meninos queridos... puff..(...)

O quarto, Manuela, reflecte a pressão do grupo de pares, a necessidade que o ser humano sente de ser amado, aceite e parte integrante num grupo. Foi construído com base no *focus group*, textos e dramatizações diversas.

Exemplo:

(...) Algum de vocês sabe o que é isso? Existir e parecer que ninguém nota? Falar e ninguém ouvir, rir e acharem que não tens o direito de o fazer? E quando choras, quem se ri são eles. Alguma vez passaste num corredor sem que ninguém reparasse? Ninguém vos visse? E sempre que vêm é para te porem o pé à frente e tropeçares? Como é que alguém se pode sentir tão realizado pondo o outro a baixo? De qualquer das formas, não é preciso me fazerem cair! Eu já me sinto no chão... (...)

O quinto, Francisco, procura comunicar a relação difícil que os adolescentes podem ter com o seu corpo quando se transforma de forma abrupta, compreende também a componente da aceitação do outro, do grupo de pares.

Exemplos:

Olhem bem para mim... não ponho em causa a obra de Deus, mas sou de certo a sua obra mais desleixada: desde a minha testa, sob um ataque de acne, até aos meus feios pés.

A minha alma não pertence a este corpo. Até dói olhar! (...)

(...) A verdade é que tenho medo e, por isso, às vezes nem consigo sair à rua. Tenho vergonha de me mostrar e há dias em que só penso em desaparecer. (...)

O sexto, Diogo, transmite a noção de injustiça que muitos jovens sentem, muitas vezes relacionadas com questões raciais e com o estigma. Este texto surgiu de situações que os jovens identificaram que acontecia com eles e com pessoas que lhe eram próximas.

Exemplo:

O que fomos e fizemos no passado irá sempre perseguir-nos? Afinal, a minha crença estava errada. Não existe deus para julgar, existem homens que nunca agiram mal na vida e por isso andam a cravar o dedo no peito dos outros. (...)

O sétimo, Jaime, reflecte a ambiguidade de um pai jovem. O exercício para a construção deste monólogo teve por base a preocupação dos adolescentes com a gravidez.

Exemplos:

Acho que sou um adolescente normal, que gosta de estar com os amigos, sair, jogar a bola, namorar, mas tenho uma diferença. Ela pesa 2kg e 800 gramas e tem 1 mês, é saudável como eu e linda como ela. (...)

(...) Decidimos subir as escadas e fomos para um quarto qualquer, batemos 2 dedos de conversa e tudo o resto foi fruto da nossa imaginação.

Dizem que na adolescência somos eternos, mas não pensamos na consequência dos enganos. Instalou-se a ingenuidade e foi-se a consciência.

O oitavo, Alice, retrata a incompreensão que os adolescentes sentem por parte dos adultos e também o sentimento de inferioridade em relação aos mesmos.

Exemplo:

O que há de errado aqui? Será que me transformei num bicho estranho que toda a gente parece conhecer?

Todos parecem saber o que se passa: “ah... eu já passei por isso!”, “É da adolescência!” “aquilo que tu sabes já eu esqueci”... Qualquer coisa que acontece é da adolescência. Eu quase a morrer e é da adolescência.

Mas quem é esta gente que teima dizer que sabe tudo sobre nós? Parece que nunca passaram por aqui! Dizem que sim, fingem entender, mas ninguém pára para nos ouvir. Não somos bichos estranhos, feios e desengonçados; não somos estúpidos e fúteis. Pensamos, sentimos e temos coisas para dizer - se alguém fizer o favor de nos ouvir!

Construção da cena II

Esta cena teve por base os comentários que os pais costumam fazer aos filhos, relacionada com as pressões que os adolescentes dizem sentir para ser bem sucedidos e respeitarem as regras em casa. Optou-se pelo recurso à *voz-off* (voz gravada) para dar uma noção de distanciamento em relação a essas, visto que os adolescentes as descreveram dessa forma.

Exemplos:

Bia, que andas a fazer?! Temos de sair! Despacha-te!

Se não estudas, vais trabalhar e vais ver o que custa a vida!

João arruma o teu quarto!

Tens de ser médica, minha filha.

Construção da cena III

A terceira cena contempla várias temáticas discutidas como a atracção pelo sexo oposto, o consumo de álcool e drogas, a música e o convívio entre amigos, estes dois últimos aspectos bastante valorizados pelos adolescentes. Esta valorização foi percebida tanto no *focus group* como pelo envolvimento em exercícios com música e os de dança.

Exemplos:

(...)

ANA – ‘Bora, vamos ter com eles! *(e puxa a Guida)*

GUIDA – Estás maluca! *(puxa-a para trás)* ainda vamos levar um corte!

ANA – Achas?! Nós, lindas de morrer, levar um corte?! Não!

(Tânia vai cumprimentá-los)

GUIDA – Tinha de ir meter-se com eles! Agora é que não vou mesmo. Vamos mas é dançar.

Há muitos outros aqui. *(olha para o público)* Olha aquele ali!

(...)

GUSTAVO – Orientaram-me uma cena do melhor! Queres ir lá fora dar uns bafos?

RODRIGO – ‘bora lá! *(saem para fumar e as raparigas continuam a dançar, entra Tânia plácida e com ar estranho. Carla mostra-se preocupada e leva-a para boca de cena)*

CARLA – Que aconteceu? Estás bem? Onde estiveste? Estás a tremer!

(...)

GUIDA – Não querem vir dançar?! Ahhh... mas ela não está nada bem!

(os rapazes riem, completamente drogados. As raparigas mostram-se preocupadas)

MARIA – é melhor chamarmos a ambulância!

CARLA – Estás doida! E o que vamos dizer aos pais dela?! Nunca mais a vão deixar sair.

MARIA – Ela não está nada bem!

GUSTAVO – Eh pah, pois não! Está a bater mal!

MARIA – E se parassem os dois de rir e fizessem qualquer coisa?!

RODRIGO – Não conseguimos! Fazer o quê?!

GUIDA – Vou chamar a ambulância!

Construção da cena IV

Uma das preocupações dos adolescentes relativamente à família era a questão da separação dos pais e as discussões conjugais, pelo que se recorreu novamente à voz-off para representar esta situação.

Exemplo:

MÃE – Isto assim não dá! Não aguento! Sabes que mais?! Quero o divórcio!

LUÍSA – O quê?!

PAI – Ai queres?! Queres?!

MÃE – É, quero!

PAI – Então é isso que vais ter! Mas a Luísa vem comigo.

LUÍSA – Eu não vou a lado nenhum, com ninguém...

MÃE – Ah! Isso querias tu! Alguma vez sabes cuidar dela? Fica comigo! Não é Luísa? Tu gostas muito mais da mãe, não é verdade?

LUÍSA – Gosto dos dois....

(...)

Construção da cena V

O banco de jardim é uma imagem representativa das relações amorosas intensas e efémeras dos jovens. Foram elaborados diversos textos, no entanto os jovens optaram pelo recurso à imagem, porque melhor representava a paixão e fim da mesma, da forma como é vivenciada.

Construção da cena VI

Esta cena surgiu durante os ensaios, quando os jovens perceberam a importância do telemóvel na vida deles e o facto de terem sms gratuitas, pelo que decidiu-se incluir esta cena como representativa da comunicação entre os jovens. Foi também valorizado o recurso à internet, mas definiram o telemóvel com uma maior proximidade e sem qual não poderiam passar.

Exemplo:

(....)

JOÃO – Olá! Acabei de te enviar uma mensagem.

ANA – Vou ver! *(lê)* Ah! Já te respondo.

(Continuam a andar. Gustavo e Hugo encontram-se)

GUSTAVO – Olá Pedro! Tasse?

JOÃO – Tasse *(continuam lado a lado a mandar sms)*

GUSTAVO – Que tens feito?

(Silêncio)

JOÃO – Estás a falar comigo? *(olha para o telemóvel)* Ah? Espera aí. (...)

Construção da cena VII

Como durante a entrevista sobre a sexualidade os participantes deixaram claro o desconhecimento sobre o que sexo oposto pensa e porque acham que conversa de raparigas é conversa de raparigas e conversa de rapazes é de rapazes, dividiu-se em dois grupos (rapazes e raparigas) procurando que as conversas fossem de encontro umas às outras, sem que tivessem relação directa.

Exemplos:

MARIA – Não sei como é que os gajos acham esta gaja boa...

FRANCISCA – Quem?

MARIA – Esta! *(mostra a revista à amiga)*

JOÃO – É pah... a Rita Pereira é toda boa!

CÉSAR – Ya, se eu a apanhasse!...

LUÍSA – Eles estão sempre a dizer “Ah se as apanhasse!” Era preciso elas quererem!

CÉSAR – Eu sei que ela queria.... *(Ri)* quem é que não queria?!

(...)

MARIA – Achas que eles gostam dessas gajas?

RICARDO - Eu não gosto de gajas rodadas! Já viste o que é ires com uma gaja que já dormiu com meio mundo?! É no mínimo nojento.

DULCE – Gostam, é das que gostam mais. Não resistem a gajas rodadas. De nós só gostam para nos guardar em casa, para namorar. As outras são para curtir, para tirar aranhas do buraco.

(...)

DULCE – Vocês já viram aquela rapariga da nossa escola que está grávida?

RAQUEL – Ya, que mau! Acreditas que ele pensava que se fizesse sexo em pé não engravidava?!

(riem todas)

JOÃO - É bem fixe fazer sexo em pé! Dá mais prazer.

CÉSAR – Eu já sonhei com isso e acordei cheio de tesão.

DULCE – Eu acho isso tão nojento, isso dos sonhos, aqueles sonhos.

FRANCISCA – Os sonhos molhados?

DULCE – Esses mesmo.

RAQUEL – nós também temos?

(...)

CÉSAR - Eu já estive para perder a virgindade. Estávamos em minha casa a ouvir a nossa música e de repente vieram os calores, começamos a beijar e de repente cai no sofá e ela veio para cima de mim. Estava já a puxar-lhe a camisola... eu tinha já tudo preparado: Sabia a que horas é que chegavam... mas depois ela disse: não quero por causa da tua mãe.

MARIA – Há gajos que acabam logo com as gajas quando elas recusam.

FRANCISCA – Um amigo meu disse-me que se a gaja fosse com ele acabava logo.

(...)

FRANCISCA – O sexo é muito íntimo. Não fazemos por fazer, tem de haver sentimentos muito fortes, o nosso corpo é entregue.

RAQUEL - Tenho muito medo de coisar e do rapaz não me querer mais, não gostar.

Construção da cena VIII

Mais uma vez os jovens optaram pelo recurso à imagem para demonstrar a vida no risco, a diversão, a amizade, a emoção e terminam a actuação com uma viagem na montanha russa.

Construção da cena IX

A ideia de mudança volta a surgir e para se marcar a mesma foram projectadas fotografias dos participantes, quando eram bebés, com 3-5 anos, com 10-12 anos e actuais.

4.3. Reflexão

Para compreender o impacto da *“Vida de adolescente, vida de cão”* é necessário reflectir sobre as várias vertentes, ou seja, sob o ponto de vista dos participantes – adolescentes e moderador; e do público – adultos e grupos de pares.

No entanto, pode-se considerar que tal como qualquer projecto de investigação-acção participativa é um projecto inacabado, pelo que é possível especular que os efeitos possam se continuar a produzir na vida daqueles que participaram e daqueles que compartilham mais tempo com os mesmos.

Relativamente aos participantes (grupo de adolescentes) ao longo dos vários momentos de reflexão foi possível, através da observação e partilha de opiniões, verificar que os adolescentes sentiam-se respeitados e valorizados relativamente às suas opiniões, situação esta que referiam não corresponder a outros contextos, como o familiar e o escolar. Este facto permitiu que se sentissem à vontade para se exprimirem e serem mais espontâneos e assertivos na relação interpessoal. Alguns adolescentes referiram ainda que a experiência teatral ajudou-os a sentirem-se mais confiantes com o grupo de pares e com os pais e na apresentação de trabalhos académicos. Este desenvolvimento pessoal foi constatado e reforçado pelas pessoas que lhes eram próximas, exteriores ao grupo, conforme as opiniões destes que se encontram descritas mais à frente.

Ao longo do processo de desenvolvimento do projecto foi possível, através da observação e partilha de reflexões, verificar uma maior envolvimento e disponibilidade para experimentar outras formas de ver, pensar e sentir as situações-problema vivenciadas; uma maior responsabilidade pela construção de algo comum a todos os elementos; a abertura para a aceitação da diferença e das opiniões críticas; uma maior à vontade para reflectir e discutir pontos de vista; uma maior concentração e entrega tanto ao grupo como às actividades. Tal como foi constatado por Caldas (1999), a partir da sua experiência de trabalho em teatro com adolescentes, *“a disponibilidade para o árduo e alegre aprendizado de uma relação diferente; a aceitação da diferença como algo natural e necessário: a descoberta difícilíssima da autodisciplina; a aceitação voluntária e afectiva da autoridade artística; o prazer de descobrir uma arte que os exalta; o desejo de partilhar a exaltação da arte; a necessidade do encontro social diferenciado, que a frequência das salas de teatro propicia”* (Caldas, 1999:39). Assim, pode-se afirmar que o teatro contribui para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, assumindo-se como uma ferramenta pedagógica libertadora e participativa.

No final do projecto, a Ana e o Hugo mostraram-se interessados em continuar a fazer teatro, solicitando um nível de complexidade superior, através da representação de um texto teatral já existente; a Dina e o João ingressaram em cursos profissionais na área de animação sociocultural, com especial interesse pelo teatro, continuando a ter aulas de expressão corporal e dramática em contexto escolar. Relativamente a Fátima partilhou que não se identificava com o teatro, embora tivesse considerado a experiência gratificante e a Patrícia, o Gustavo e a Carla, por motivos profissionais e académicos, mostraram interesse em interromper a actividade teatral.

Na perspectiva do moderador, a participação neste projecto assumiu-se como um múltiplo desafio, na medida que se encontraram em palco diversas questões: a capacidade de dinamizar um grupo, ao ponto de este se tornar autónomo e responsável nas suas decisões; as competências para transmitir conhecimento técnico relativamente à arte da representação, tendo em conta as especificidades deste período de vida e, por último, a compreensão do teatro como uma ferramenta de auscultação e comunicação dos problemas sentidos pelos adolescentes ao mundo adulto – situação considerada prioritária pelos participantes. Ao longo do processo, verificou que a confiança depositada pelos adolescentes assumiu-se como um requisito essencial ao desenvolvimento do grupo e à criação colectiva. O estabelecimento de uma relação horizontal, de proximidade, colaborativa e empática permitiu que os adolescentes se sentissem à vontade para investir nos seus objectivos e permitiu que o moderador desenvolvesse outras competências pessoais e sociais, como a escuta activa e a compreensão empática das situações apresentadas pelos adolescentes.

Relativamente à opinião dos pais sobre a participação dos filhos neste projecto, os pais da Ana consideraram importante esta experiência na medida que a filha, segundo estes, começou a ter um melhor desempenho escolar e melhorou a relação com os adultos, sendo que mostrava-se mais motivada e entusiasmada em adquirir novas aprendizagens e com uma melhor definição sobre o seu percurso escolar e futuro profissional. Os pais de João não se pronunciaram sobre a participação do filho; a mãe de Dina assistia com bastante frequência aos ensaios tendo solicitado a participação nos exercícios, que considerava emancipadores e libertadores; as mães de Fátima, Patrícia, Hugo e Carla partilharam sentir orgulho no facto dos filhos terem participado na peça, tendo, no entanto, revelado alguma preocupação na veracidade das histórias apresentadas pelos adolescentes, no que concerne à cena da sexualidade e do consumo de substâncias psicoactivas. Esta questão foi desmontada pelos filhos com os pais, esclarecendo que são situações comuns a todos os jovens e não representam as suas vidas em concreto, uma vez que o teatro é também a arte de se colocar no papel do outro e não a apresentação de si próprio. Os pais de Gustavo foram

os únicos que se opuseram à participação do filho, uma vez que este apresentava resultados negativos na escola e encontrava-se em risco de não transitar de ano, como tal, Gustavo tinha de cumprir com os compromissos escolares para poder participar no projecto. Esta situação deixou-o bastante angustiado na medida que estava muito interessado e envolvido na construção colectiva e mostrava gosto neste tipo de expressão artística.

Não foi possível verificar a opinião dos professores em relação a este trabalho.

No que concerne aos efeitos do espectáculo no grupo de pares, nas duas apresentações ao público o auditório do IPJ de Aveiro encontrou-se sobrelotado, sendo que nem todos conseguiram assistir à mesma por falta de espaço. A maioria do público era constituída por adolescentes que durante a apresentação do espectáculo oscilaram entre momentos de silêncio e de entusiasmo batendo palmas a cada *blackout* e a algumas frases ditas pelos actores. No final do espectáculo, três adolescentes do público solicitaram ao moderador a integração no grupo para fazer teatro e mais tarde um grupo de adolescentes, alguns dos quais teriam assistido à peça, solicitou, através do IPJ, a inserção num grupo de teatro para a exploração do tema toxicodependência.

Pode-se afirmar que a “*Vida de adolescente, vida de cão*” conseguiu reunir num mesmo espaço pais e filhos e atrair ao teatro uma faixa etária que não costuma assistir a este tipo de espectáculos, incentivando gosto quer por experimentar ser público ou actor. Para além de ter conseguido ir ao encontro dos objectivos propostos pelo grupo, permitiu a abertura à definição de novos objectivos e orientações de futuros trabalhos, conforme encontram-se descritos no capítulo dedicado às considerações finais.

Há ainda a salientar que o grupo recebeu um convite da Prof. Laura Fonseca, da Universidade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, para partilhar a sua experiência no I Seminário Internacional - *Sexualidades, Juventude e Gravidez Adolescente a Noroeste de Portugal*, que decorreu no dia 17 de Abril de 2009. A participação neste evento não foi possível uma vez que os adolescentes encontravam-se em período escolar e com dificuldades na deslocação ao Porto.

Capítulo IV - Considerações Finais

Na reflexão ao longo da implementação e desenvolvimento do presente projecto surgiram algumas dúvidas às quaisurgia uma resposta essencial para que este projecto se enquadre numa perspectiva científica. Assim sendo, interessava questionar, em primeiro lugar, em que medida que os temas trazidos pelos adolescentes correspondia ao que a psicologia, a educação e a sociologia procuravam esclarecer sobre esta fase de vida específica; em segundo lugar, qual o papel da educação actual na formação do saber-ser dos jovens e qual poderia ser o contributo do teatro como ferramenta pedagógica.

Foi possível verificar que as preocupações destes adolescentes coincidiram em bastantes aspectos mencionados pelos teóricos das várias áreas: a ambiguidade de estatuto, a incompreensão pais-filhos, as mudanças, a definição da identidade, a experimentação de papéis, entre outros. O que sugere que esta fase é caracterizada por uma crise que se assume também como um momento de oportunidade.

Como os adolescentes encontram-se numa fase de experimentação e exploração, encontram-se também abertos a novas aprendizagens, movidos pela curiosidade característica desta fase, pelo que o teatro poderá assumir um lugar essencial no apoio a essa descoberta e ao desenvolvimento do ser. Para os teóricos do teatro é esse o seu grande contributo: a possibilidade de se experimentar, de experimentar colocar-se no papel do outro, possibilitando uma maior flexibilidade e abertura na relação com o outro e consigo próprio, aprendendo a reconhecer e a gerir as suas emoções e a lidar com situações-problema futuras. Experimentar o teatro é embarcar numa aventura de compreensão de si mesmo, do mundo e da arte.

O teatro na educação podia então assumir-se como o “conteúdo transversal” proposto por Petrus (1997), Caldas (1999), Magno (1999), entre outros, de forma a cumprir com as funções socializadora, personalizadora e mudança da educação.

No que concerne ao papel do educador, se, na concepção de Erikson (cf. Benoit, 1997), uma família só conseguirá educar um filho na medida exacta em que se deixa educar por ele, então esta afirmação poderá ser igualmente válida para formadores, professores, educadores e outros significativos que interagem no processo educativo dos adolescentes. Nas palavras dos actores *“mas quem é esta gente que teima dizer que sabe tudo sobre nós? Parece que nunca passaram por aqui! Dizem que sim, fingem entender, mas ninguém pára para nos ouvir. Não somos bichos estranhos, feios e desengonçados; não somos estúpidos e fúteis. Pensamos,*

sentimos e temos coisas para dizer - se alguém fizer o favor de nos ouvir!” (monólogo da Alice in Vida de adolescente, vida de cão). Por outro lado, se pensarmos um pouco sobre a nossa própria adolescência talvez seja mais fácil compreender os jovens e ajudá-los na sua árdua tarefa, assim como criar condições para o seu desenvolvimento para que sejam adultos integrados, funcionais e prossigam na realização das suas aspirações.

Sob o ponto de vista da investigação-acção, o presente projecto correspondeu a um ciclo de implementação, sendo necessário re-definir o problema para avançar com novos ciclos de planificação-acção-reflexão, que não foi possível desenvolver por uma limitação temporal, embora tivesse ficado em aberto a realização de um novo ciclo com o mesmo grupo de adolescentes, uma vez que integraram uma associação de teatro (AnonimActo – Associação de Teatro e Cultura), constituída para o efeito de criar espaços de reflexão, colocando assim a tónica de um projecto em construção, inacabado. Porém, a solicitação de elementos do público para a entrada no grupo e para a reflexão sobre o tema da toxicodependência sugeriu uma implementação mais global do projecto, com um carácter de desenvolvimento comunitário através do teatro, que se traduz no seguinte esquema:

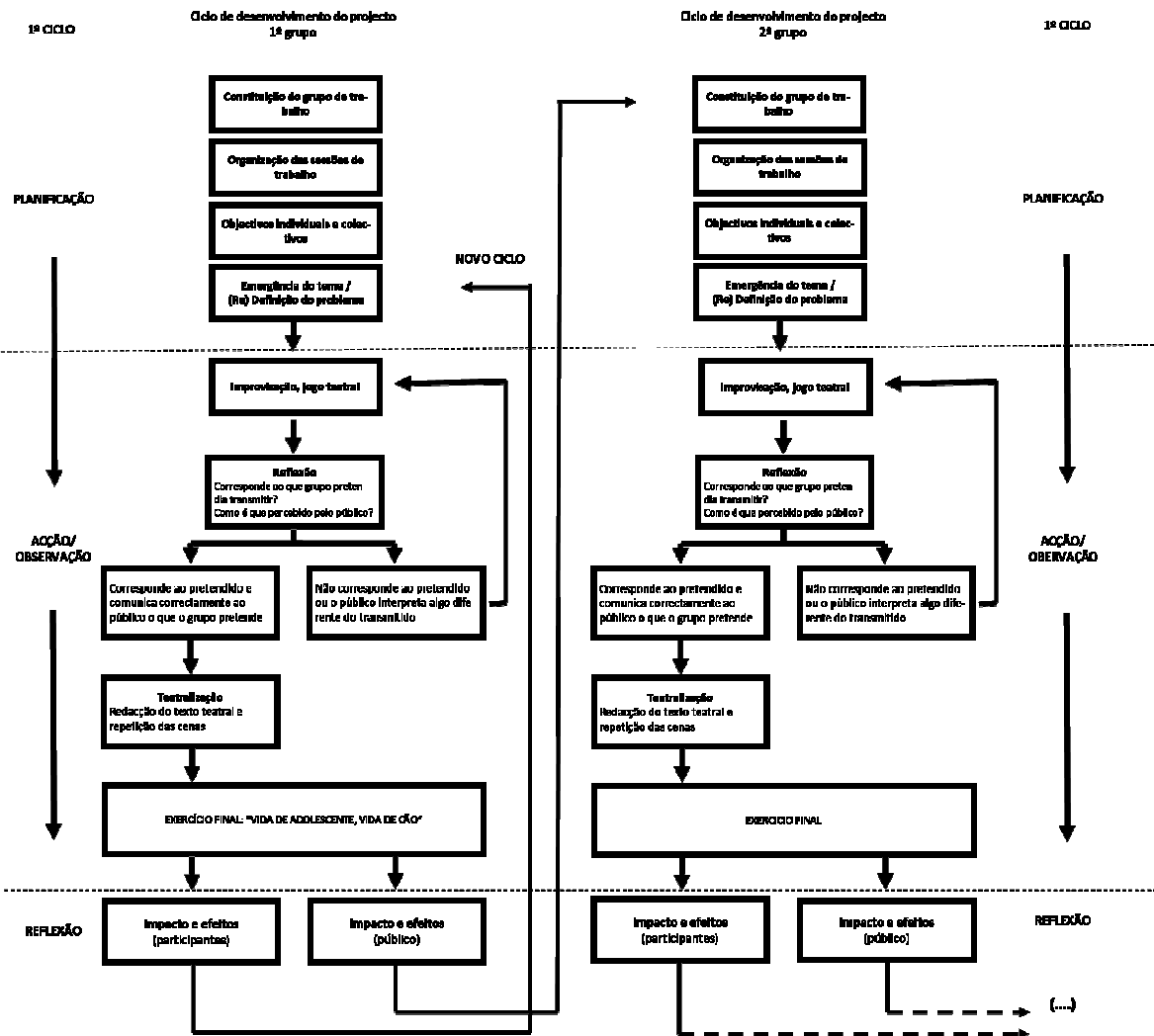


Ilustração 6 - Proposta de modelo

Assim, o modelo descreve o trabalho com um primeiro grupo no qual se pretendeu reflectir sobre a adolescência e transmitir através de um espectáculo teatral as dificuldades sentidas ao grupo de pares e adultos. Após apresentação, pretende-se reflectir de forma a redefinir o tema e seguir novos passos de criação colectiva em ciclos sucessivos de planificação-acção-reflexão. Através dos efeitos no grupo de pares, sugere-se a constituição de um novo grupo de trabalho e proceder de igual forma, sendo que o processo de investigação-acção processa-se em simultâneo com vários grupos que reflectem sobre as questões que lhe fazem mais sentido. A constituição de novos grupos de trabalho e a consequente iniciação de um novo ciclo prende-se com o facto do primeiro grupo já se encontrar num nível de conhecimento diferente daquele que se encontra iniciar e portanto a pertinência de criação de um novo grupo.

Este modelo poderia funcionar, por exemplo, na prevenção de comportamentos de risco na adolescência, numa lógica formativa de pares para pares.

Bibliografia

- ALARCÃO, Madalena (2000). *(Des)Equilíbrios familiares: uma visão sistémica*. Coimbra: Quarteto
- ARTAUD, Antonin (1999). *O teatro e seu duplo*. 2ª Edição. São Paulo: Martins Fontes
- ARTIAGA, Jaime Funes (1998). A animação sociocultural na juventude. IN TRILLA, Jaime (coord.). *A animação sociocultural. Teorias, programas e âmbitos*. Lisboa: Instituto Piaget pp 219-233
- ARROTEIA, Jorge Carvalho (1998). *Análise social e acção educativa*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- BARBIER, René (1977). *La recherche-action dans l'institution éducative*. Paris: Gaulhier-Villars
- BENOIT, Jean-Claude (1997). *O tratamento das perturbações familiares*. Lisboa: Climepsi Editores
- BOAL, Augusto (1978). *Duzentos exercícios e jogos para o actor e o não actor com ganas de dizer algo através do teatro*. Lisboa: Cooperativa de Acção Cultural SCARL
- BOAL, Augusto (1996). *O arco-íris do desejo. Método Boal de teatro e terapia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira
- BOAL, Augusto (2004). *Jogos para actores e não-actores*. 6ª Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira
- BOAL, Augusto (2005). *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. 7ª Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira
- BRANDES, Donna; PHILLIPS, Howard (1977). *Manual de jogos educativos. 140 jogos para professores e animadores de grupos*. Lisboa: Moraes Editores
- CABRAL, Beatriz (s/d) *Pedagogia do teatro e teatro como pedagogia*. IN IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas ACEDIDO EM: 08/02/2010 no WEBSITE: <http://www.portalabrace.org/ivreuniao/GTs/Pedagogia/Pedagogia%20do%20Teatro%20e%20Teatro%20como%20Pedagogia%20-%20Beatriz%20Cabral%20Biange.pdf>
- CALDAS, José (1999). A intervenção do artista na escola. IN CALDAS, José; PACHECO, Natércia (org). *Teatro na escola. A nostalgia do inefável*. Santa Maria da Feira: Quinta Parede pp. 6-15
- CALDAS, José (1999). G.A.S. – Grupo de Teatro Aurélia de Sousa. Uma experiência paralela. IN CALDAS, José; PACHECO, Natércia (org). *Teatro na escola. A nostalgia do inefável*. Santa Maria da Feira: Quinta Parede pp. 16-39
- CAVASSIN, Juliana (2008). Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica. R.cient./FAP, Curitiba, v.3, p.39-52 ACEDIDO EM: 8/2/2010 no WEBSITE: http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/RevistaCientifica3/08_Juliana_Cavassin.pdf

COLEMAN, James S.; HUSÉN, Torsten (1985). *Tornar-se adulto numa sociedade em mutação*. Porto: Edições Afrontamento

CONDE, Idalina (1990). Identidade nacional e social dos jovens. IN *Análise Social*, vol. XXV pp. 675-693

CORDEIRO, J.C. Dias (1979). *O adolescente e a família – abordagem educativa e psicoterapêutica na perspectiva familiar*. Lisboa: Moraes Editores

COUTINHO, Clara P et al (2009). A investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, educação e cultura*. Volume XIII, nº2. Braga: Colégio Internato dos Carvalhos pp. 455-479

CRUZ, José (1996). *Manual de psicologia do desporto*. Braga: S.H.O. (Sistemas Humanos e Organizacionais, Lda.)

DECONCHY, Jean-Pierre (1989). *O desenvolvimento psicológico da criança e do adolescente*. Lisboa: Editorial Pórtico

DOBBELAERE, Georges, SARAGOUSSI Pierre (1964). *Techniques de L'Expression*. Paris: Presses d'île de France

ERIKSON, Erik H. (1972). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores

ESTEVES, António Joaquim (1989). A investigação-acção. (cap. X). In SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (orgs). *Metodologia das ciências sociais*. 3ª ed. Porto: Afrontamento pp. 251-278

FERNANDES, Arménio Martins (2006). *Projecto SER MAIS: Educação para a Sexualidade Online*. Acedido em: 23 Oct 2007, no Website da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra:
http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/_vti_cnf/TESE_Armenio_web/cap3.pdf.

FERREIRA, Virgínia (2004). Entrevistas focalizadas de grupo: roteiro da sua utilização numa pesquisa sobre o trabalho nos escritórios. *Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia – Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção; Atelier: Teorias e metodologia de investigação* ACEDIDO EM: 26 de Dezembro de 2008 WEBSITE da Associação Portuguesa de Sociologia EM: http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR46291f9a72c00_1.pdf

FORSYTH, Donelson R. (1982). *An introduction to group dynamics*. Monterey, CA: Thomson Brooks/Cole Publishing Company

FRAGATEIRO, Carlos (1983). *Teatro para crianças ou um projecto global*. Coimbra: Centelha

FRAGATEIRO, Carlos (1991). Será que se ensina a ensinar teatro? IN *Actas do 2º encontro nacional de didáctica e metodologias de ensino*. Aveiro: Universidade de Aveiro pp. 617-624

FREIRE, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra

- GIL, António Carlos (2007). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5ª ed. São Paulo: Editora Atlas
- GONÇALVES, Maria Manuela (2007). *Educação, trabalho e família: trajectórias de diplomados universitários* (tese de doutoramento)
- GOUVEIA-PEREIRA, Maria et al (2000). Dinâmicas grupais na adolescência. IN *Análise psicológica* pp. 191-201
- GRABAUSKA, Claiton José; BASTOS, Fábio da Purificação (1998). Investigação-ação educacional: possibilidade crítica e emancipatórias na prática educativa. In MION, Rejane Aurora; SAITO, Carlos Hiroo (orgs.) (2001) *Investigação-ação: mudando o trabalho de formar professores*. Ponta Grossa: Gráfica Planeta
- GUERRA, Isabel Carvalho (2002). *Fundamentos e processos de uma sociologia de acção – o planeamento em ciências sociais*. 2ª ed. Cascais: Principia, Publicações universitárias e científicas
- KOEPPEN, A. S. (1974). Relaxation training for children. *Elementary School Guidance and Counseling*, 14-21
- KOUDELA, Ingrid Dormien; SANTANA, Arão Paranaguá (2005). Abordagens metodológicas do teatro na educação. IN *Ciências Humanas em Revista* ACEDIDO EM: 24 de Setembro de 2009 no WEBSITE:
http://www.nucleohumanidades.ufma.br/pastas/CHR/2005_2/ingrid_koudela_v3_n2.pdf
- LANDIER, Jean Claude; BARRET, Gisele (1991). *Expressão dramática e teatro*. Lisboa: Asa
- LANFONTANA, Marcelo (1999). Coração do carrasco – O que vamos dizer através do teatro. IN CALDAS, José; PACHECO, Natércia (org). *Teatro na escola. A nostalgia do inefável*. Santa Maria da Feira: Quinta Parede pp. 43-48
- LEVI, Daniel (2007). *Group dynamics for teams*. California: SAGE Publications
- MACHADO, Maria Clara (1972). Teatro na educação. IN *Cadernos de Teatro*, 52, 1, 6-10 ACEDIDO EM: 08/02/2010 no WEBSITE:
http://www.bernardojablonski.com/pdfs/graduacao/teatro_na_educacao.pdf
- MACHADO PAIS, José (1990). A construção sociológica da juventude – alguns contributos IN *Análise Social*, ol. XXV (105-106), (1.º, 2.º) pp 139-165
- MAGNO, Alberto (1999). Teatro nas escolas – um complemento ao processo educacional contemporâneo. IN CALDAS, José; PACHECO, Natércia (org). *Teatro na escola. A nostalgia do inefável*. Santa Maria da Feira: Quinta Parede pp. 63-64
- MARTINS, Amílcar (2002). *Didáctica das expressões*. Lisboa: Universidade Aberta
- MONTEIRO, Regina Forneaut (1979). *Jogos dramáticos*. Brasil: McGraw-Hill
- MORENO, Jacob Levy (1975) *Psicodrama*. São Paulo: Cultrix

MUCCHIELLI, Roger (1977). *La dynamique des groupes. Applications pratiques voir au verso connaissance du probleme*. Paris: Entreprise moderne d'édition. Librairies techniques. Les Editions E.S.F.

PALLARES, Manuel (1993). *Técnicas de grupo para educadores*. 8ª Edição. Madrid: Publicaciones ICCE

PEREIRA, Orlindo Gouveia (2000). A emergência do paradigma americano. IN VALA, Jorge; MONTEIRO, Maria Benedicta (orgs). *Psicologia Social*. 4ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

PETRUS, Antonio. (1997). *Pedagogia social*. Barcelona: Ariel

PIO ABREU, José Luís (2002). *O modelo do psicodrama moreniano*. Coimbra: Quarteto

QUINTANA CABANAS, Jose Maria (2000). *Pedagogia social*. Madrid: Dykinson

REYMOND-RIVIER, Berthe (1977). *O desenvolvimento social da criança e do adolescente*. Lisboa : Editorial Aster

ROSSETO, Robson (2008). *O espectador e a relação do ensino do teatro com o teatro contemporâneo*. R.cient./FAP, Curitiba, v.3, p.69-84, jan./dez. 2008 ACEDIDO EM: 08/02/2010 no WEBSITE: http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/RevistaCientifica3/10_Robson_Rosseto.pdf

SANTOS, Helena (1999). Os teatros e a escola – Considerações breves sobre algumas experiencias de teatro nas escolas. IN CALDAS, José; PACHECO, Natércia (org). *Teatro na escola. A nostalgia do inefável*. Santa Maria da Feira: Quinta Parede pp. 78-85

SANTOS, Maria Cecília Pereira (2004). O grupo de discussão: contributos para uma prática de investigação qualitativa. *Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia – Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção; Atelier: Teorias e metodologia de investigação* ACEDIDO EM: 26 de Dezembro de 2008 WEBSITE da Associação Portuguesa de Sociologia EM: http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR4628fea638288_1.pdf

SERRANO, Gloria Pérez (1998). Metodologias de investigação em animação sociocultural. IN TRILLA, Jaume (coord.) *Animação sociocultural: teorias, programas e âmbitos*. Lisboa: Instituto Piaget

SERRANO, Gloria Pérez (2000). *Elaboración de proyectos sociales. Casos prácticos*. Madrid: Narcea.

SERRUYS, Jacques W. (1976). *Iniciação à dinâmica de grupos*. Porto: Família 2000

SILVEIRA, Fabiane T. da (s/d) *O jogo teatral na escola: reflexões sobre uma prática pedagógica emancipatória e suas contribuições para construção do sujeito histórico*. ACEDIDO EM: 08/02/2010 NO WEBSITE: http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo_estudos/GE01-2860--Int.pdf

SPOLIN, Viola (1999). *Improvisation for the Theater: A Handbook of Teaching and Directing Techniques*. 3ª Edição. Evanston, Illinois: Northwestern University Press

SPRINTHALL, Norman A.; COLLINS, W. Andrew (1999) *Psicologia do adolescente. Uma abordagem desenvolvimentista*. 2ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

STANISLAVSKI, Constantin (2005). *A criação de um papel*. 11ª Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira

STANISLAVSKI, Constantin (2006). *A preparação do ator*. 22ª Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira

WEINBERG, Robert e GOULD, Daniel (1995). *Foundations of sport and exercise psychology*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.

ANEXOS

Anexo 1 - Registo de observações a partir da improvisação e jogo teatral

Construção da Cena I:

1º Monólogo: textos de desdobramento de personagem – adulto/criança: monólogo e contracena

(realizado nas sessões nº 10, 11)

Ana adulta/Ana criança

(Ana vai para o quarto, abre um livro para começar a estudar)

Ana - “Mãe, chamaste?”. *(Mete música, mãe chama a atenção da música alta)*

Ana - Não se pode fazer nada, vou ver televisão, querem ver: “baixa a televisão, baixa a televisão, baixa a televisão.”

(Faz outra voz como se viesse do fundo): “baixa a televisão”.

Ana - Eu não disse?! *(Começa a ouvir qualquer coisa dentro do armário, sai a Ana criança)*

Criança - Vamos brincar? Ainda tens barbies?

Adulta - Não, cortei-lhes a cabeça!

(Criança grita)

Adulta - E também lhes tirei as pernas. *(Mais gritos)* Para ficares mais feliz, olha é assim que vais ser. *(A Criança começa a gritar ainda mais, a chamar pela mãe. A Ana adulta diz que não pode chamar a mãe porque se vai assustar).*

João adulto/João adolescente

Adolescente – mãe traz uma sandes, pai o jornal.

(Chega da escola, vê a mtv)

Adolescente – desculpa, pai. *(Mais baixo diz)* raio de cotas!

Adulto - É muito constrangedor para mim

Adolescente - Cons.. quem?

Adulto - Vais andar como eu, roupa pipi, não é assim com as calças a cair.

Adolescente – Não mando estilo *(faz um gesto)*

Adulto – Não mandas estilo *(faz gesto igual)*. Vais compreender melhor as outras pessoas e mudar fisicamente puto.

Adolescente – Mudar fisicamente?! Vou ficar flácido?!

Carla adolescente/Carla criança

(Na aula de matemática, professor faz a chamada. A Carla criança aparece sentada ao lado da Carla adolescente. Vai ao WC porque acha que está a alucinar com aquela conversa. Falar sozinha na sala levanta suspeitas ao professor)

Adolescente - Período! a tua mãe não te explicou?! Pois, é sangue.

Criança - Sangue! Vou morrer! (...) o que é que costumás fazer?

Adolescente – faço muita coisa – vou à escola, venho da escola... vou para casa, fico em casa

(Vai com a criança pela mão aparece alguém ia apresentar mas...)

Adolescente - Sim, estou a falar sozinha, sim, sim, estava a treinar.

Criança – e as camisolas que a mãe faz, não as usas?

Adolescente – Está tudo debaixo da cama: boinas, camisolas, a mãe faz e eu não gosto.

Tenho de estudar que amanhã tenho teste, mas não sei a que disciplina.

Adolescente – *(A fazer o teste)* Eu sei esta! Nome: Carla.

Gustavo adolescente/Gustavo criança

Adolescente – Na minha escola aprendes muito.

Criança – Na minha escola eu pinto, desenho, brinco.

Adolescente – Não, na minha escola aprendes mesmo. Fazes contas e contas e mais contas, lê, tens de ler muito.

Criança – A mamã ainda existe?

Adolescente – existe.

Criança - Ainda bem, vou ser grande e estar com a mãe.

Adolescente – Vais e ela é chata.

Hugo Criança/Hugo adulto

Adulto – Oh puto! Não devias estar a dormir?!

Criança – São duas da tarde!

Adulto – Pois, aproveita agora. Quando tiveres a minha idade não vais ter tempo para dormir.

Criança – Oh fogo! Eu pensava... mas tu... oh fogo!

Patrícia Criança/Patrícia adulta

(Patrícia coloca maquilhagem, alguém bate à porta)

Criança – Olá Patrícia!

Adulta – Quem és tu? Como sabes o meu nome?!

Criança (*gagueja*)– eu sou tu.

Adulta – pois, eu era gaga.

Criança – Posso ir à festa?

Adulta – Não! Não quero pitas atrás de mim!

Criança – Posso usar o bâton? (*estraga o bâton*)

Adulta – Por que é que fizeste isso?! Agora eu é que aturo a mãe!

Criança – Quero lá saber! És tu e não eu.

Criança/adulto – contracena – Hugo e Ana

Hugo envia mensagens pelo telemóvel. Ana começa a espreitar atrás do telemóvel.

Ana – namoradas!

Hugo – amigas!

(Ana insiste para irem brincar, jogar à bola, às guerras, etc.)

Hugo – já não tenho idade para brincar.

(Ana quer-lhe bater. Hugo segura-lhe a cabeça enquanto Ana dá murros no ar, aos saltos)

Criança/adulto – contracena – João e Patrícia

João – o que estás a fazer?

Patrícia – nada

(João começa a chorar, aos berros)

Patrícia – eu arranjo-te um chupa-chupa.

Construção da Cena I:

3º Monólogo: textos sobre como dizer aos pais sobre as notas: monólogo e contracena (realizado na sessão nº 17)

Hugo (irmão mais novo) e Gustavo

Teve uma má nota e não sabe como dizer ao pai. Aconselha-se com o irmão mais velho que sugere a troca do papel das notas, mas este não aceita. O pai apanha as notas e castiga-o, tirando-lhe o telemóvel.

Ana

(Sozinha ensaia como vai dizer aos pais que teve um 4)

– é uma excelente aluna, só de 5 e teve um 4 (...)

Pai, tive um 4. Não! Pai tive tudo 5 e um 4 – *chora*. Pai! Sou uma burra!

Já sei! Peço para ir passar o fim-de-semana a casa da mãe e ela não ralha!

Não, quando tudo corre mal, tenho de ir para a minha avó que ainda me dá dinheiro para me animar.

Quero ser normal, sair com as minhas amigas. Estou farta de ser a menina perfeita! Só por causa de um 4?! Metade da turma nem um 3 tira! Qual é o problema? Quer que seja um génio? Se tiro um 4 sou burra, se choro sou fraca, se saio sou uma miúda vulgar.

“Quando tinha a tua idade se tirava um 4 levava porrada e ficava de castigo”. Não vou deixar que isto chegue ao ponto que quando chegar a adulta não decida por mim própria. Ninguém mais me faz isto! *Abriu a porta do escritório do pai e despejou: tive um 4! Fechou a porta: agora grita para ai. Queres que eu seja tudo aquilo que não conseguiste!*

Patrícia

Telefona a uma amiga a pedir para esta confirmar aos pais que toda a turma tirou nega para poder sair à noite.

Carla

Tive um 9 a matemática, o professor não gosta de mim. *Imagina o discurso dos pais: “até a Joana teve melhor nota que tu”; “nem em casa ajudas, não estudas também não dás nada!”*

“então, mãe, amanhã saem as notas. Tive 9 a matemática, 14 a inglês, 15..... *(diz as notas muito rápido)*.

Dina

Telefona á mãe e inventa que o professor teve um acidente e ficou disléxico e por isso aparece um 8 como nota.

Construção da Cena III: discoteca - contracena

(realizado nas sessões nº 13,14,15)

João, Hugo, Gustavo, Ana e Carla

Rapazes ficaram na praia, na zona das raparigas a jogar voleibol. A bola vai sempre para cima delas e acabam por convidá-las a jogar.

Elas desistem de jogar e dizem que têm de ir embora. Os rapazes colam-se para irem todos de autocarro e elas fogem.

(Ana e Carla deitadas na praia)

Ana – daqui a um bocado vamos à água.

Carla – só espero que eles venham hoje.

Ana – e se te disser que ele está ali. Está a olhar para ti.

Carla – não está nada.

Ana – é tão bonito!

Carla – olha aquela a fazer-se ao piso!!

(Chegam os rapazes. Fazem um “scan” à praia)

Hugo – olha para as gajas, vamos ficar por aqui

Gustavo – estão a falar de quem? Daquelas duas?

(João canta e dança)

Hugo – Oh! Oh! Olhem para aquilo! Não vamos ficar aqui.

(João vai para a água)

(Voltam a fazer todos scan à praia e param a olhar para as raparigas)

Gustavo – Conheço-as!

(Gustavo vai cumprimentá-las e apresenta-as aos restantes colegas)s

João vai para a água. – sai e molha as raparigas, abraça os colegas que perguntam se a água está fria.

Atiram a bola para cima delas.

Elas estão a olhar para outros, mas o trio sentou-se à frente e pensam que estão a olhar para eles, mas não é isso que está a acontecer.

Carla levanta-se e vai ter com os outros.

Gustavo – eu avisei.

Hugo – Tenho a dizer que é do frio. *Estavam convencidos que elas estavam interessadas neles.*
Hugo tenta ir ter com elas, Gustavo diz que vai apanhar um corte. Aposta que consegue o número delas. Uma diz que não tem, caiu ao mar, e a outra diz que pode ficar com o número dele.

Carla - namoraste com a Ana?

João - isso foi há um ano atrás

Carla - Vamos embora?

João - Também temos de ir, despacha-te meu

Na discoteca – shot's

As raparigas metem-se com eles, apresentam-se, João oferece da sua bebida.

Ana dança sozinha na pista. Apresenta a amiga, pede o número de telefone. A Ana bêbeda – “parem o carrocel”. Batem palmas ao DJ, fartam-se de beber, sentadas, uma sobre a outra, a fumar. Todas bêbadas vomitam para cima dos rapazes.

Preparativos para a discoteca

(entram Carla e Patrícia aos gritinhos, trazem um espelho e roupas de noite num cabide)

Patrícia – Ai! Hoje vai ser espectacular! *(senta-se)* Senta-te! Trouxeste aquele vestido que comprámos ontem?!

Carla –Claro! *(e aponta para o seu próprio corpo)* Aquelas foleiras até se vão passar! Olha, será que o Gustavo vai lá estar?

Patrícia – E o amigo dele?! Ai que bonzaço! É todo bom! Posso mandar-lhe uma mensagem, queres?

Carla – Jura?! Tens o número dele!

Patrícia – *(sorri)* Não brinco em serviço! Pedi-lhe quando nos encontrámos na praia. *(tira o telemóvel e manda sms, todas os gritinhos)* Escrevo o quê?! “Oi, hoje vamos à discoteca, encontramo-nos lá?”

Carla – Sim! *(gritinhos)*. O meu cabelo está todo a murchar e estou aqui com uma borbulha enorme! Horrível! Estou mesmo feia!

Patrícia– Metes base e ficas bem.

Carla – Tens base? É que eu só tenho bâton, sombras e rímel.

Patrícia – Tenho tudo! Mas vamos ver primeiro o que vamos vestir!

(experimentam várias roupas, sempre indecisas, uma vez é porque acham que fica mal, por ser muito comprida, por ser muito curta, etc., acabam com a roupa que já tinham vestida, depois maquilhagem, ouvem o som da sms, entretanto entra a Fátima)

Carla – *(histérica)* Eles vão!

(as duas aos pulos e gritinhos)

Fátima – Onde é que vocês vão?

Patrícia – Não é nada contigo!

Fátima – Se vão sair, eu também vou convosco.

Patrícia – Nem penses, pita! Não vou andar a mudar fraldas a bebés,

Fátima – Está bem. Vou contar à mãe.

Patrícia – Vai, vaza! Menina da mamã!

(Fátima sai de cena)

Carla – E agora? Achas que a tua mãe vai deixar?

Patrícia – Sim, é na boa. Já falei com ela e combinámos que nas férias, se não tivesse nenhuma nega, podia ir.

Carla – Fogo! Não tiraste nenhuma nega?! Nem a matemática com aquele prof. Horrível?! *(faz ar de vômito)* Fartas-te de estudar!

Patrícia – Para se ter o que se quer... *(sorri)* Anda!

(saem animadas para a noite)

Drogas

João – é um charrito de vez em quando, dar umas passas. Se vocês fossem, eu arranjava uma beca

Ana – arranjias para experimentar? Mas não digas que é para nós!

Carla – a minha mãe mata-me se falto às aulas.

Ana insiste para que faltem a uma ala para irem fumar um charro. Pensam ir fumar atrás do pavilhão. Vão juntas ao WC.

João (sozinho) – raparigas andam sempre juntas para qualquer lado. Quem as entende?!

Construção da Cena V: namoro

(realizado na sessão nº 16)

Hugo e Carla

Acabar o namoro

Cena dos namorados chateados, querem acabar um com o outro, mas não sabem como.

Hugo – a nossa relação... não falamos muito

Carla – pensaste muito nisso.

Hugo – nunca estamos juntos. Temos de falar frente a frente.

Carla – falamos todos os dias. Tenho uma coisa para te dizer... o que quero dizer é... eu, o teu irmão...

Hugo – como o meu irmão? Que estás a dizer?

Carla – estás a fugir de mim?

Hugo – eu? A fugir?! Tu é que não estás a pensar bem. Olha que decisões destas são importantes na vida.

Carla – e eu ando com o teu irmão.

Ana e Gustavo

Ana – é sempre a mesma coisa. Nós somos namorados, nós namoramos.

Gustavo – sim, é por isso que estou aqui.

Ana – combinei contigo às 2 e meia e são 5 horas. Nem devia ter esperado tanto tempo, devia ter ido jogar com as minhas amigas. Onde andaste?

Gustavo – estive a jogar playstation com os meus amigos.

Hugo e Carla

Chega atrasado ao encontro. Inventa desculpas.

Carla – tenho de telefonar para a tua mãe para saber onde andas. Porque metes? Mentas à cara podre. Antes não eras assim.

Hugo – não estou a perceber.

Carla – só queres saber dos teus amigos.

Hugo – já devias saber que os amigos são fundamentais na minha vida. E são nossos amigos.

Carla – nossos?! Tens amigos? (pausa) estou grávida.

Hugo – quem foi o gajo? Como é que é possível?! Estávamos de pé!

Carla – não sabes que se pode engravidar de qualquer maneira.

Hugo – não é possível! Estamos de pé.

Carla – usaste preservativo?

Hugo – eu não. Isso é para os fracos.

Carla – eu sei com quem é que vou para a cama.

Hugo – quantos é que foram?

Carla – não foi mais ninguém!

Hugo – eu também te dou muita coisa!

Carla – tampas?! Ah! Isso não conta!

Gustavo e Ana

Gustavo traz a Ana às cavalitas. Vai comprar gelados, estão felizes, riem.

Começam a ficar muito desligados. Escrevem os nomes numa árvore com um x-acto.

Hugo e Carla

Hugo está sentado no jardim, entra a Carla por trás e tapa-lhe os olhos, falam da noite anterior.

Hugo – adormeceste primeiro.

Carla – ressoniei? Eu ressono muito.

Hugo – queres ir ver um filme que tenha pouca gente?

Carla – quer-me comer numa sala de cinema?! A Ana também pode ir que ela está interessada naquele que anda sempre contigo. Saímos os 4.

Hugo – não quero emplastos atrás de mim!

Construção da Cena VII: sexualidade

(realizado nas sessões nº 20,21,22)

João sentado á espera. Chegam as raparigas, foram comprar gelados, falam das calorias, de ser quase de manhã. Perguntam sobre os sonhos molhados... Carla pergunta ao João o que é.

João – é um sonho erótico.

Carla – eu gosto de ir à praia mas é por causa do mar

João – eu também, gosto é das ondas! (faz gesto de curvas.

Anexo 2 - Exercícios de dinâmica de grupo e de teatro

Jogos de apresentação: este jogos foram promovidos de forma a *quebrar o gelo* entre os participantes e a promover um maior conhecimento entre os participantes.

(realizado na sessão nº 1)

Apresentação em duplas (adap. Monteiro, 1979): dois a dois procuram um espaço na sala para entrevistar o colega durante 10 minutos. Nessa entrevista deve-se recolher o máximo de informação para depois apresentar o colega ao grande grupo.

Juntar em pares/grupos: solicita-se aos participantes para se espalharem pelo espaço e, perante uma característica apresentada, devem formar pares/grupos. Por exemplo, pedir para ficarem juntos os que são do Benfica; os que têm como cor preferida o azul; os que namoram, entre outros.

Jogos de aquecimento: de maneira a facilitar a desinibição, a participação e o divertimento dos adolescentes, foram sugeridos jogos conhecidos dos mesmos. O aquecimento do grupo é importante na medida que prepara os sujeitos para a integração e desenvolvimento de outras actividades.

Macaquinho do chinês: jogo tradicional em que os participantes se dispõem em linha, lado a lado, enquanto o elemento que assume o papel de *“macaquinho do chinês”* volta-se de costas para os restantes. O objectivo é chegar ao local onde se encontra o *“macaquinho do chinês”* e tomar o seu lugar. Enquanto o *“macaquinho do chinês”* diz *“um, dois, três, macaquinho do chinês”*, os outros devem correr para tomar o seu lugar, mas quando este se volta, no final da frase, devem estar todos como estátuas. No caso de alguém se mover terá de regressar à linha de partida. Procurou-se que todos assumissem esse papel e usou-se temas para as estátuas, isto é, sempre que *“o macaquinho”* se voltava os colegas deveriam assumir estátuas referentes ao tema escolhido. Exemplo: estátuas de emoções (feliz, triste, assustado, apaixonado, romântico, etc.). Este jogo, para além de proporcionar divertimento, permite o desenvolvimento da expressão corporal e dramática.

(realizado nas sessões nº 1,2,5,6,16,20)

O Rei manda: jogo tradicional em que um dos elementos é o Rei e ordena os restantes que cumpram com as acções que mandar. As frases devem se iniciar com “ O Rei manda...”, se o rei der uma ordem sem iniciar a frase dessa forma e alguém executar será excluído do jogo. Este jogo exercita a atenção dos participantes.

(realizado nas sessões nº 7,11,14,17)

Jogos de desenvolvimento da aceitação, coesão, equipa e confiança: estes jogos tiveram como objectivo desenvolver uma unidade de trabalho, onde todos os elementos se sentiam integrados e aceites. A aceitação e a coesão no grupo são importantes, na medida em que os elementos sentindo-se aceites, ficam mais à vontade para participar com maior disponibilidade e envolvimento nas actividades, sem receio do julgamento ou da exclusão. Estes exercícios permitiram que o grupo se percebesse como um corpo humano ou uma máquina, onde cada membro é imprescindível e essencial a um óptimo desempenho. “Se um corpo consegue funcionar sem um braço, funciona muito melhor se tiver os dois”.

A confiança em si próprio e no outro permite o desenvolvimento global do grupo, bem como o desenvolvimento de cada participante enquanto sujeito singular. Há a salientar a questão do contacto corporal que é uma das formas de aceitação mútua, tal como Boal (1978:101) afirma “*se alguém me cuida é porque me aceita*”.

Ritual de entrada no grupo: este exercício consiste em os novos elementos convencerem o restante grupo a deixá-los integrar o mesmo, utilizando qualquer estratégia que considerem mais apropriada. Assim, o grupo forma um círculo fechado, em que todos os elementos estão abraçados, e o novo elemento terá de tentar entrar no grupo.

(realizado na sessão nº 16)

O grito de guerra (adap. Brandes e Phillips, 1977): os elementos dispõem-se em círculo, agachados e abraçados uns aos outros, começam por emitir um murmúrio e aos poucos vão-se erguendo, assim como aumentando o volume de som, até que termina com um grito em uníssono.

(realizado nas sessões nº 4, 6, 10, 15, 22 e nos ensaios gerais da peça)

Estruturas (adap. Brandes e Phillips, 1977): jogo com algumas diferenças do que foi descrito pelos autores, permite criar estruturas e animais recorrendo ao corpo.

(realizado nas sessões nº 2, 4, 8, 12)

Máquina: (adap. Brandes e Phillips, 1977): cada elemento, um a um, vai para o centro e faz um gesto e um som, até que todos estejam inseridos e formem um todo uniforme e ritmado.

(realizado na sessão nº 1)

Estátuas (adap. Brandes e Phillips, 1977): foram realizados vários exercícios de estátuas, como a existência de um escultor e uma escultura. Desenvolve-se em silêncio e o corpo, como se fosse barro, deve estar disponível para ser moldado pelo escultor. Trata-se também de um exercício de desenvolvimento para a dramatização.

(realizado nas sessões nº 5, 6, 10, 19)

De quem é a cara? (adap. Brandes e Phillips, 1977): dois a dois observam o rosto do parceiro, quer através do toque, quer do olhar. Depois um dos elementos é vendando e terá de encontrar o seu parceiro no meio do grupo. Esta actividade também foi realizada com todo o grupo, cada elemento deveria reconhecer o rosto de cada um dos colegas. Também foi utilizado o reconhecimento das mãos, do cheiro e da voz.

(realizado nas sessões nº 2, 4)

Exploração às escuras (adap. Brandes e Phillips, 1977): os elementos são convidados a andar pelo espaço e à medida que se cruzam, cumprimentam-se, param diante do outro, tacteiam o seu rosto durante uns momentos, despedem-se e continuam a andar pelo espaço. Podem optar por tactear outras partes do corpo do colega (mãos, costas, etc.). Esta actividade é efectuada em silêncio e termina com um abraço de grupo.

(realizado nas sessões nº 2, 4)

Cair para trás e agarrar (adap. Brandes e Phillips, 1977): os participantes colocam-se frente a frente, virados para o mesmo lado, e o da frente, relaxado, deixa-se cair para trás, sendo agarrado pelo que está atrás de si. Foi também experimentada uma variante deste jogo que consiste em todos os participantes se colocarem em círculo, enquanto o que cai se coloca no centro, caindo para trás, para frente e para os lados. Processa-se com o corpo relaxado e de olhos fechados.

(realizado nas sessões nº 2,4,11,16,18, 22)

Elevar o corpo (adap. Brandes e Phillips, 1977): os participantes colocam-se de frente uns para outros, formando duas filas indianas e com os braços entendidos, um dos participantes corre e atira-se para os braços do grupo, é elevado no ar e aplicam-se suaves massagens. Todos os participantes experimentam esta sensação.

(realizado nas sessões nº 11,16,18,22 e nos ensaios gerais da peça)

Guiar o cego/Passeios às cegas (adap. Brandes e Phillips, 1977): um dos participantes, de olhos vendados, tem de conseguir chegar ao lado oposto da sala, onde está o colega que lhe fornece indicações verbais para cumprir o objectivo em segurança.

(realizado nas sessões nº 2, 4, 11,16, 18, 22)

Esbarra paredes (adap. Brandes e Phillips, 1977): os elementos colocam-se perto da parede como rede de segurança, enquanto um outro elemento, de olhos vendados, caminha em direcção a eles e é agarrado por estes. Aumenta-se a velocidade até que todos os elementos executem o exercício a correr.

(realizado nas sessões nº 4, 11, 16,18,22)

Jogos de resolução de problemas/conflitos: ainda com o objectivo de promover o espírito de equipa e de coesão, bem como o desenvolvimento da imaginação e da resolução de problemas, foram sugeridos desafios para os participantes solucionarem.

Nó Humano: todos os elementos colocam-se em círculo e, a um sinal combinado, todos devem erguer o braço direito, a outro sinal devem agarrar um dos braços que esteja no ar. O mesmo é feito em relação ao braço esquerdo, ficando emaranhados. Quando estão todos ligados, devem apertar com a mão direita a do companheiro, de maneira que a sequência de apertos termine na mão esquerda de quem iniciou. É então pedido para o grupo, novelo de lã emaranhado, se transforme num fio. Este exercício é feito em silêncio.

(realizado na sessão nº 3,6,8)

Venda de escravos: este exercício compreende três personagens: o escravo, o vendedor e o comprador, em que o primeiro deve ser vendido ao último. Para além de criar conflito e procura à sua resolução, promove a criatividade e a dramatização de personagens.

(realizado nas sessões nº 4, 16)

Jogos de focalização/concentração e imaginação: actividades que visam aumentar a concentração e a focalização na tarefa são fundamentais, dado que quanto maior for a concentração, maior probabilidade de aprendizagem. A concentração depois de um dia de aulas e outras actividades e principalmente entre os adolescentes que dispersam com bastante facilidade pode ser algo complicado, por isso investiu-se no seu treino de forma lúdica para que não se perdessem os objectivos das sessões e, numa última instância, a concretização do objectivo final: a apresentação do exercício ao público.

Jogo do acrescenta (adap. Brandes e Phillips, 1977): em círculo, um dos participantes começa por executar um gesto, o que está a seu lado deverá executar o mesmo gesto e acrescentar um novo e assim sucessivamente, até estarem todos envolvidos. Para além do gesto, pode se recorrer ao som, criando ritmo.

(realizado nas sessões nº3,5,10)

Espelho (adap. Brandes e Phillips, 1977): dois a dois, têm de imitar os gestos um do outro como se estivessem diante de um espelho, deve ser feito em silêncio e em câmara lenta.

(realizado nas sessões nº2,7,10,11)

Passar o objecto (adap. Brandes e Phillips, 1977): um objecto vai passando pelos participantes e cada um dá-lhe uma utilidade diferente daquela que o objecto sugere. Deve ser feito de forma rápida para que seja espontâneo. Outra variante deste exercício é colocar um objecto no centro da roda, onde os participantes se dirigem para dar uma utilidade ao mesmo, transformá-lo em qualquer coisa que dite a sua imaginação.

(realizado nas sessões nº3,6,10)

Roda da história (adap. Brandes e Phillips, 1977): todos deitados à volta, um começa a contar uma história e os outros têm de a continuar, cada um na sua vez.

(realizado nas sessões nº 13,15,16,20)

Exercícios para a definição da temática/assunto a abordar

Associação livre (adap. Monteiro, 1979): cada participante na sua vez diz uma palavra relacionada com o tema seleccionado na sessão.

(realizado nas sessões nº 1, 3, 8, 13)

Brainstorming ou chuva de ideias (adap. Brandes e Phillips, 1977): o objectivo deste jogo é produzir muitas ideias acerca de um tema ou problema definido. Cada um lança uma ideia e no final as mesmas são debatidas. É também uma boa forma de resolver problemas e aumentar a coesão do grupo.

(realizado nas sessões nº 1,3,8,13,15,16,20,21,22)

Exercícios de teatro

Aquecimento: o aquecimento no teatro tem como principais objectivos relaxar e aliviar qualquer tensão sentida, preparar a voz para falar, preparar o corpo para mover, permitir a fluência da criatividade, *focus* na tarefa e para comunicar com os outros.

Aquecimento físico: antes de começar qualquer exercício de teatro é necessário proceder-se ao aquecimento muscular, de forma a tornar os actores mais disponíveis para a representação e evitando também possíveis lesões por esforço físico. É também essencial que os participantes tomem consciência do seu corpo, das suas capacidades e limitações e activem músculos que não são usados na rotina diária.

Andar pelo espaço: aquecimento muscular e emocional para trabalho posterior. É solicitado que andem pelo espaço, ao som de música, e que actuem conforme indicações, por exemplo: parar quando a música deixa de tocar; andar como se estivessem sobre areia muito quente, sobre o gelo, com um tique nervoso, evitar o contacto com os outros, cumprimentar de uma forma menos convencional e mais criativa, entre outras.

(realizado em todas as sessões, incluindo ensaios gerais)

Dançar: é pedido que dancem dentro e fora do ritmo da música, que dancem apenas com algumas partes do corpo: pés, pernas, tronco, cabeça; que dancem em pares, entre outros.

(realizado nas sessões nº 3,4, 7,8,13,16,20,21)

Aquecimento muscular geral: aquecimento muscular tendo em conta todos os músculos do corpo, inclui: flexões, abdominais, alongamentos, movimentos rotativos dos pulsos, tornozelos, anca, pescoço, braços, massagem faciais, caretas (ex: mascar pastilha elástica), tal como foram propostos por Dobbelaere e Saragoussi (1964:21-37), tendo em conta que a ideia é permitir que os músculos se movam e não a exaustão.

(realizado em todas as sessões, incluindo ensaios gerais)

Aquecimento muscular (sequência descrita por Boal, 1978): movimentos horizontais e verticais das várias partes do corpo. Primeiro, o participante, sem mover o restante corpo, executa movimento para a frente com a cabeça e o pescoço; movimentada para trás, para o lado direito e para o lado esquerdo. É executada a mesma sequência com o tórax e a pélvis.

(realizado nas sessões nº 4,5,7,9,13)

Roda dos animais (adap. Boal, 1978): os participantes andam em círculo e lentamente começam a transformar-se em animais, começando pelos pernas, tronco, mãos, cabeça até todo o corpo exibir o animal, produzindo o som do mesmo.

(realizado nas sessões nº4,9,13)

Jogo do ritmo e movimento (adap. Boal, 1978): formaram-se dois grupos, cada elemento do grupo produz um som até ser atingindo um ritmo que seja aceite pelo outro grupo. Os grupos revezam-se.

(realizado na sessão nº 9)

Ganha o último (adap. Boal, 1978): corrida em câmara lenta que ganha quem chegar em último. A este exercício foram acrescentadas algumas personagens, tais como um bebé, uma idosa, um zombie, um animal, etc.

(realizado nas sessões nº 5,8,13,14)

Roda máxima e roda mínima (adap. Boal, 1978): os participantes dispõem-se em círculo e dão as mãos. Depois afastam-se o máximo que conseguirem sem deixar de tocar as mãos dos colegas que se encontram de cada lado, enquanto os corpos esforçam-se para se separarem. Depois é sugerido fazer o contrário, isto é, que se juntem no centro.

(realizado na sessão nº 4)

Menor superfície (adap. Boal, 1978): consiste em se juntarem de forma a tocar a menor superfície no chão. É um exercício de comunicação muscular em que é proibido falar.

(realizado nas sessões nº 5,6,7,14 e nos ensaios gerais da peça)

Completar o espaço vazio (adap. Boal, 1978): dois a dois e frente a frente, quando um se coloca em baixo o outro deve ocupar o espaço de cima, se um encolhe a barriga ou outro deve pô-la para fora, e assim em diante.

(realizado nas sessões nº 5,6,7)

Descoordenação de movimentos coordenados (adap. Boal, 1978): os participantes estudam os movimentos do seu corpo e descompõem-no, de forma a descoordenar o movimento das pernas com os braços.

(realizado nas sessões nº 6,7,13,16,20)

Aquecimento vocal: tem por objectivo preparar a voz para falar, tal como se prepara o corpo para acção. É importante o aquecimento da mesma, de forma a não provocar lesões ou danificá-la, e não se correr o risco de ficar afónico. Para além da projecção, que exige uma respiração adequada, a voz tem de ser clara e as palavras bem articuladas, pelo que se incluiu exercícios denominados trava-línguas (*tongue twisters*).

Exemplos de trava-línguas:

O rato roeu a rolha da garrafa de rum do rei da Rússia.

Três pratos de trigo para três tristes tigres.

A Graça disse à Graça uma graça que não teve graça.

Esta casa está bem ladrilhada. O ladrilhador que a ladrilhou era um bom ladrilhador. Se a quiser desladrilhar, o desladrilhador que a desladrilhar tem de ser um bom desladrilhador.

Dobbelaere e Saragoussi (1964) sugerem que se deve ter atenção, para uma correcta utilização do aparelho vocal, a vários aspectos relacionados com o corpo (a posição relativa à audiência, sendo essencial o contacto visual para o actor ter noção que a sua voz é ouvida e percebida; a estabilidade, a nível do controlo dos gestos involuntários, visto que estes dispersam a atenção do público; a atitude, deve-se manter a cabeça direita de forma a que o som saia nítido e não abafado; e a descontração geral, como condição necessária para falar em público), com a voz e as suas características (poder, duração, altura e timbre) e com o texto (estilo de leitura). Portanto, optou-se por recorrer a exercícios que possibilitassem a descoberta das capacidades do aparelho vocal e propôs-se que os participantes se consciencializassem da respiração abdominal, colocando a mão sob o abdómen enquanto respiravam profundamente e emitiam um som, da mesma forma colocavam posteriormente a mão sobre o tórax para encontrar as diferenças.

Outros exercícios incluíam *tirar* a voz como se viesse detrás da nuca (ex: miau), da barriga (ex: muuu), do nariz (ex: ih ih som nasalados), entre outros.

Exercitaram-se as vogais, a combinação de vogais com as consoantes, os sons de animais. Foram utilizadas músicas conhecidas para o aquecimento vocal, como o “*atirei o pau ao gato*” e à leitura de textos com entoações, vibrações e nuances de voz diferente (exemplos: como se fosse uma notícia de jornal, um poema, uma receita, um discurso político, uma música; como se estivesse cansado, apaixonado, triste, eufórico, entre outros).

(realizado em todas as sessões, incluindo ensaios gerais)

Exercícios de expressão dramática e exploração sensorial: os exercícios de expressão corporal e dramática permitem que os participantes percebam de que forma as mensagens são transmitidas, como são percebidas pela audiência e que ajustes são necessários fazer para que a mensagem seja clara para o espectador.

Segundo Spolin (1999) deve-se desenvolver exercícios de atenção sensorial, comportando a dimensão da visão, audição, tacto, cheiro e paladar. Assim, desenvolveram-se actividades que consistiam em mostrar à audiência o que não é visível, como por exemplo, em relação à visão, ver um desporto, ver com os pés, ver com o pescoço, ver com todo o corpo, ver 100 vezes maior do que é; com a audição, ouvir o mundo, todos os sons; com o tacto, sentir-se num todo, sentir os pés com os pés, sentir as roupas nas pernas e as pernas na roupa, língua dentro da boca, entre outros.

Variações da marionete (adap. Boal, 1978): actividades realizadas como se os participantes se tocassem, mas sem haver contacto físico, tais como: simulação de um jogo de boxe (quando um simula que está a dar um murro, o outro retrai-se); jogo de futebol sem bola; partida de ténis; estender um tapete imaginário; transportar um vidro frágil, entre outros.

(realizado nas sessões nº7,9,12)

Personagens em trânsito (adap. Boal, 1978): cada um dos participantes entra em cena e realiza uma acção que mostra de onde vem e o que faz para que o restante grupo compreenda de quem (personagem) se trata.

(realizado nas sessões nº 7,9,10,11,16,18,19,20)

Mímica (adap. Boal, 1978): exercício de teatro que prepara os actores para dramatizações mais elaboradas. Consiste em mimar animais ou acções que os outros têm de adivinhar, apenas pelo gesto apresentado.

(realizado nas sessões nº 7,8,9,10,12,19)

Exagerar a emoção: os participantes são dispostos em linha e de frente para o público. O primeiro começa com uma emoção (ex: chorar), transmite ao público, depois volta-se para o colega, o colega imita olhando para o público e exagera essa emoção, transmitindo ao outro colega e assim sucessivamente até chegar ao final da linha com o último participante, no máximo do exagero: já deitado no chão a chorar e a gritar. Para além de trabalhar a expressão facial, implica uma concentração na tarefa.

(realizado nas sessões nº8,9,10,12,16,18,19,20)

Improvisação: depois do tema seleccionado, os actores improvisam uma cena que deverá contar uma história. São os participantes que iniciam e finalizam a mesma, sendo fundamental que a finalizem. Dentro da improvisação era sugerido aos que assistiam representar o que não aconteceu mas podia ter acontecido.

(realizado em todas as sessões)

Armadilha (adap. Spolin, 1999): dramatizar uma situação em que têm de escapar de um sítio onde estão presos.

(realizado na sessão nº 8)

Interrogatório (adap. Boal, 1978): os participantes, um a um, colocam-se em palco e respondem a questões relacionadas com as personagens que representam, sem esquecer que estão em palco enquanto personagens e não enquanto pessoas.

(realizado nas sessões nº 15,16,17,18,19, 20)

Contacto ocular (adap. Spolin, 1999): fazer uma apresentação à audiência, mantendo contacto ocular com todos.

(realizado nas sessões nº 8, 10,11,12,13,15)

Troca de papéis (adap. Boal, 1978): os participantes, de forma a contribuir para a criação das personagens, interpretaram as personagens dos colegas. Sendo esta uma das bases do processo colectivo de criação.

(realizado nas sessões nº 12, 13, 16, 17, 18, 19,20,21,22)

História a partir de imagens: apresenta-se ao grupo diversas imagens, cada um deve escolher uma ou mais imagens, memorizá-las e construir uma história com as mesmas, para depois apresentar ao grupo.

(realizado na sessão nº 10)

Contracena: são sugeridos vários temas para os actores representarem a pares, como uma despedida, um reencontro, um conflito, entre outras.

(realizado nas sessões nº 11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22)

Monólogo: recorrendo ao verbal e ao não verbal, o participante conta a sua história, a partir do tema seleccionado. Nesta modalidade o participante tem de improvisar sozinho.

(realizado nas sessões nº8,9,10, 11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22)

Desdobramento de personagem: situação em que o actor desempenha o papel de duas personagens, numa mesma cena.

(realizado nas sessões nº10,11,12)

Criação de Personagem: de maneira a encarnarem as diversas e distintas personagens que teriam de representar, recorreu-se ao método Stanislavski¹ e foi pedido a cada um a reflexão escrita sobre os atributos/características das suas personagens, que tinha em conta as características externas (qualidades físicas, postura, voz, movimento, maquilhagem, tiques ou outras características) e as internas, relacionadas com o ambiente social (escola, família, meio); com as características mentais (inteligente, lento); qualidades espirituais (crenças e ideais), emocionais e as suas motivações/necessidades. Deveriam responder a questões como: Como se chama? Que idade tem? Em que ano estuda? Como é a aparência? Feia, bonita? Tem hobbies? Que expressões faciais usa com mais frequência? Como é que os amigos a vêem? entre outras. No sentido de

¹ Resumidamente, Stanislavski (1863 – 1938) defendia um trabalho de actor minucioso, em que o actor deveria conhecer a fundo a personagem, suas motivações, objectivos e contexto espaço-temporal; decompor a sua própria personalidade e recorrer à memória das suas emoções para dar um carácter mais realista e verdadeiro à personagem representada.

poderem perceber melhor o papel, era sugerido que respondessem a questões como: Quem sou eu? Onde estou? Quando? O que estou a fazer? Com que objectivo?

O actor é essencial para dar vida à personagem. Para Stanislavski (2005:38) a imaginação do actor deve estar sempre activa afirmando *“um papel que não passou pela esfera da imaginação artística nunca se tornará atraente”*.

O conhecimento sólido da personagem permite uma distinção entre o actor e a personagem que representa e permite a distinção entre as diversas personagens representadas pelo mesmo actor. Os figurinos e acessórios assumiram uma função fundamental no estabelecimento destes limites. Durante os ensaios foi sugerido que tomassem o seu tempo e só entrassem em palco quando sentissem a personagem, que deveria ser mantida e apenas “desmanchada” quando o actor chega aos bastidores. Deve ainda ter a preocupação de manter uma postura corporal correcta e aberta para o público.

(realizado em todas as sessões a partir da nº 10)

Exercícios de relaxamento e treino da respiração abdominal: recorreu-se ao treino de relaxamento progressivo, tendo por base o modelo proposto para crianças de Koeppen (1974), com o objectivo dos participantes consciencializarem-se dos seus músculos e focos de maior tensão, e de diminuir os níveis de ansiedade associados à exposição pública dos actores. O facto do actor se sentir mais relaxado facilita o aumento da atenção focalizada na tarefa, torna os pensamentos e imagens mais claras e facilita a diminuição da tensão diária, permitindo maior espontaneidade no processo criativo. Recorria-se com frequência a esta estratégia, dado que a sua repetição permite que seja integrada na rotina dos participantes e mais facilmente pode ser evocada ao experimentar situações de tensão, quer em palco, quer nos seus contextos diários.

O Treino de Relaxamento Progressivo consiste em aprender a contrair e descontrair vários grupos musculares do nosso corpo: mãos e antebraços; bíceps e ombros; cabeça; pescoço; peito e costas; abdómen; pernas e pés. Antes de finalizar é sugerida a visualização mental de um sítio agradável onde gostariam de estar. No final do exercício, solicita-se que se levantem devagar, espreguiçando-se, até estarem de pé relaxados, mas despertos.

(realizado em todas as sessões, incluindo ensaios gerais)

Anexo 3 – Textos individuais

(realizado a partir das sessões nº14,15,19)

Texto da Fátima

Nome: Rodrigo Leça

Idade: 14 anos

Ele é um rapaz muito querido mas um pouco burro, não é bem burro mas não se aplica nas aulas, tem alguns comportamentos que não são propriamente para a sua idade. Fuma, bebe, tudo por influência dos amigos. Mas mesmo assim é um bom rapaz.

Texto da Ana

Nome: Laura

Idade: 16 anos

Estuda numa escola normal onde não convive com muita gente. Tem apenas um amigo e uma amiga a quem confia tudo. Mas nunca o seu segredo. Imagina ver coisas que na verdade não existem, sempre que tem medo. Os amigos têm vindo a notar diferenças em Laura, mas não sabem o que se passa. Os pais dela estão a pensar interná-la. Mas ela nunca aceitaria. A origem destes medos surgiu por traumas que teve em criança quando os pais se separaram.

Texto da Patrícia

Nome: Francisco

Idade: 16 anos

É alto, gordo e bruto. É uma pessoa meiga mas esconde que o é mostrando-se duro. É uma pessoa muito alegre e preconceituosa. Tem muitos amigos e poucas expectativas para o futuro. Estudar não é com ele.

Texto da Carla

Nome: Tatiana Bettencourt, filha única

Idade: 17 anos, mas julga-se mais velha

Altura: 1,70; peso: 50 KG

Consagrada uma das melhores alunas da sua turma de 11º ano, e a rapariga que todos querem ter e ser. Namora com o craque de futebol da escola, ela é invejada, bonita, rica, inteligente, mas atormentada pela solidão.

Despreza tudo o que lhe seja inferior, histérica quando vê um bicho independentemente da natureza que tenha.

Texto da Carla

Nome: Alice

Idade: 17 anos

Altura: 1,60

Características: cabelo castanho (sempre apanhado), olhos claros, óculos

Estuda num curso de ciências, sonha vir a ser cientista, é uma rapariga muito estudiosa e aplicada.

Tem uma única amiga a Inês.

Alice mantém uma relação com os colegas de turma um bocado à base da distância, ela não se dá muito a conhecer, pois todos fazem troça dela ser a croma da turma!

Tem ainda os dois pais vivos, sendo o pai e a mãe de profissão professores, tem um irmão mais velho formado em literatura inglesa, a Alice adora os pais, eles são os únicos com quem ela não tem vergonha de se mostrar, eles acham a Alice a menina mais bonita de todo o mundo. Claro que ela sabe a verdade quando enfrenta todos os dias o espelho.

Alice preocupa-se muito com o ambiente, até que com fortes convicções ela criou um grupo “SOS ambiente” lá na escola. Presidente e única participante. Alice também acredita no bem-estar dos animais, seja independentemente a sua espécie, ela aloja animais abandonados ou doentes, neste grupo estão presentes: 7 peixes, 3 gatos, 2 cães, e um papagaio, ela acredita que os animais são almas caridosas e precisam de nós para cuidar deles e os presentear com mimos.

A Alice tem uma vida muito bem organizada, que a maioria dos jovens da sua idade. Ela levanta-se bem cedo para tomar banho e ainda tomar um pequeno-almoço muito rico em vitaminas específicas para ela. Toda a sua comida é baseada em saúde, ela come seu prato favorito, ela gosta de lasanha vegetal e bifes de peru com arroz oriental. Lava os dentes respeitando os 3 minutos necessários para os manter brancos. Veste umas calças de ganga de cinta subida, uma camisa ou por vezes um pulo que a mãe lhe compra, visto que Alice nunca participa nas compras. Calça umas sabrinhas pretas ou brancas, verifica se está tudo posto em forma organizada na mochila para mais um dia de escola. Ela desloca-se a pé para a escola. Alice tem um jeito único de andar, ela sempre cabisbaixa pois adquiriu este único jeito de andar devido à timidez que ela tem.

Durante o longo caminho (dura volta de 20 minutos) Alice gosta de ouvir no seu mp4 músicas calmas e relaxantes. Tem um gosto muito especial no que toca a gostos musicais, ela gosta muito de música que os outros jovens não entendem a sua mensagem. Após vinte minutos de deslocamento, Alice chega à escola onde habitualmente encontra toda a gente colocada em grupos, ela tenta ser a primeira a entrar na sala. Enquanto espera que toque para dentro ela vai-se cultivando intelectualmente com um livro de física. Nas aulas, ela é a única rapariga sentada à frente, sozinha. Ela é a aluna que mais participa nas aulas e orgulha-se da sua sabedoria. Nos intervalos vai ter com a Inês, mas esta por vezes encontra-se com o novo namorado. Alice nunca namorou, ela acredita que é por não conseguir ter uma conversa como qualquer adolescente. Ela na sua fala usa as palavras mais correctas e tenta sempre corrigir os colegas. Os seus colegas acham que Alice é diferente só por ela ser muito inteligente. Sempre foi alvo de gozo, por parte da rapariga mais popular da turma e dos rapazes “cool”.

Alice desde pequena que gostava de ser mais feminina e reconhecida pelos rapazes, mas diz que se ela é assim é porque é este o seu destino. Ela só deseja se formar!

Texto do Hugo

O Ruben é um rapaz que não tem uma grande noção que a vida não é como os “Morangos com Açúcar”. Tem alguns comportamentos pouco masculinos e não tem decisão própria. E gasta mal o dinheiro às vezes.

Texto da Ana

Olho-me ao espelho e de seguida fecho os olhos com toda a força, tentando apagar o que vi. Fazendo por vezes doer-me a cabeça. Abro, aperto a minha mão de raiva por ter de acreditar que é a minha imagem que se reflecte naquele espelho. Espelho que parece querer mostrar tudo aquilo que não quero ver. Tudo aquilo que não gosto de ver e que me dá a angústia de desejar ser outro alguém.

O medo de me mostrar arrepia-me por dentro, faz-me sentir feio. Cola os meus pés gelados no piso, impedindo-me de sair lá para fora. Impedindo-me de viver e ver o mundo. Mundo onde terei de viver e que tenho receio que me veja da mesma maneira como este espelho me vê, me mostra. Conseguirei ir eu lá fora? Verá me alguém de maneira diferente? Conseguirei eu partir este espelho, libertando a minha alma? Mas a maior dúvida, o maior receio e a pior pergunta de todas é: serei eu capaz de arriscar?

Caem lágrimas que jamais alguém verá, grito palavras que já mais alguém ouvirá. Esta dor pertence-me. É minha, apenas minha. A dor que me aperta o coração que me deixa sem ar. Não sei se procuro a perfeição ou a imperfeição, acho que apenas me tento encontrar. Não sei se procuro nem se quero achar. A verdade é que sinto medo.

Texto do Hugo

Há pouco apontaram-me o dedo senti-o cravado no peito.

O que fomos e fizemos no passado irá sempre perseguir-nos? Afinal, a minha crença estava errada. Não existe deus para julgar, existem homens que nunca agiram mal na vida e por isso andam a cravar o dedo no peito dos outros.

Se pensas que “errar é humano”, desengana-te, porque a qualquer momento podes levar com os teus feitos na cara: Coisa que já está farto de saber e até já pagou um preço alto.

Acredita, isso não interessa aos super homens, sempre prontos a investir o super dedo contra ti, o super imperfeito.

Texto da Dina

Olá, sou o Carlos, tenho 17 anos e tenho um grande preconceito. O meu corpo... o meu corpo não é perfeito, sou diferente... sou gordo! Mas todos os meus amigos dizem que não, que é para eu tirar a ideia da cabeça e dizem que ter uns quilos a mais não é ser gordo! E tenho bué espinhas e pontos negros. Há dias que falto às aulas, que não saio por ter vergonha de mostrar o meu rosto e por vezes apetece-me desaparecer definitivamente deste planeta, só para não ser gozado. Quando sou gordo as palavras não passam por mim como se nada fosse, não... as palavras cortam-me profundamente.

Texto da Patrícia

O Manuel sentiu vergonha, medo por estarem todos a aproximar-se dele e a formar uma roda em volta dele. Raiva por não saber do que estão a rir e de não conseguir fazer nada porque tem medo de não conseguir e de ser mais gozado. Isto, porque não tem confiança em si mesmo.

Texto de Carla

Personagem: Manuela

Querido diário,

15.09.2008

Hoje foi o 1º dia de aulas, lá tive eu que ir, estava sozinha como sempre, mas não é por mal que eles não estavam comigo, acho que a minha inteligência os intimida, mas continuando a apelar à minha memória, estava no primeiro intervalo quando ia a 3 páginas do livro de física quântica, ouvi risos aterradores, não podia ser para mim. Eu tinha a cara lavada, óculos inteiros e nem estava com o cabelo verde ou de outra cor, “não era para mim” pensei eu, mas era o riso deles a fazer troça da minha pessoa, senti-me tão exposta, tão suja e tão feia, que julguei poder estar a transformar-me numa aberração.

Era eu, sempre eu, peguei no meu cabelo e tapei-me de vergonha.

Texto da Ana

A minha mãe diz que acredita em mim. Falto eu acreditar.

Diz que sou tanto como qualquer um, ou até mais... mas eu continuo a ver-me cada vez mais pequenina, mais invisível.

Algun de vocês sabe o que é isso? Existir e parecer que ninguém nota? Falar e ninguém ouvir, rir e acharem que não tens o direito de o fazer? E quando choras, quem se ri são eles.

Alguma vez passaste num corredor sem que ninguém reparasse? Ninguém vos visse? E sempre que vêm é para te porem o pé à frente e tropeçares? Como é que alguém se pode sentir tão realizado pondo o outro a baixo? De qualquer das formas, não é preciso me fazerem cair! Eu já me sinto no chão...

Algun de vocês sabe o que é ser-se excluída? Nas aulas, nas actividades e nos malditos grupos. Pois. Grupos nos quais só estão pessoas cobardes que não sabem enfrentar o mundo sozinhas. Eu não preciso desses grupos. Tenho família, amigos, apenas 2, mas amigos que nenhum deles conseguirá ter. Acho que esses brutos ignorantes se riem dos outros com medo de se rirem deles próprios e perceberem que também têm defeitos, nem sabem o que é um amigo, o que é a amizade.

Não direi que é fácil ser excluída, porque há um monte de coisas que gostaria de fazer e não faço, muitas pessoas que gostaria de conhecer, que não conheço.

Eles gozam tanto, afastam tanto que por vezes nos fazem querer afastar-nos de nós próprios. Ser e fazer coisas que nunca no nosso perfeito juízo faríamos. Só para conseguir entrar naqueles grupos.

Mas eu não quero deixar de ser eu. Por mais que caia, chore, me afaste dos outros. Porque eu tenho a certeza que vou encontrar um sitio onde posso ir, falar e rir sem estar sozinha...

Texto da Patrícia

Sou a Vera, uma rapariga! Bem... de há um ano para cá acho que nem isso tenho capacidade de ser. Olhem para mim! A minha cara parece um vulcão prestes a explodir. Eu sei, eu vejo, enfrento-a todos os dias no espelho. O meu peito, quem quero enganar, o meu peito não existe, existe apenas a crença de que vai crescer. Olhem bem! Não pus em causa a obra de Deus, mas eu sou a sua obra mais desleixada, desde da minha testa sob o ataque de acne até aos meus pés feios. A minha alma não pertence a este corpo que dói olhar.

Esforço-me, apalpo e tento preencher. Nada! Eu sou um corpo apenas isso, tenho ossos e pele. Sou isso, estão a ver que eu sou e tento esquecer o que sou.

Texto do João

Era feio. Não, não. Podia ser outra coisa. Nunca imaginava ter outro corpo. Via os meus colegas de turma a compararem o meu corpo com lutadores de sumo ou até lixo. Por vezes sentia-me a morrer. Cheguei a tentar cortar-me no estômago. Mas consegui ultrapassar tudo o que me incomodava com o meu corpo. Fiz sessões de terapia com especialistas e agora estou bastante contente por ter superado o espelho e os colegas. Sou o Bruno, tenho 18 anos e vou ser nutricionista.

Texto do Gustavo

Pedir ajuda a um amigo:

(Joana já está em palco com amigos quando Pedro entra para pedir ajuda)

Pedro – Olá! Ehhh... Posso falar contigo?

Joana – Sim, claro que podes. O que se passa?

(Enquanto Pedro Murmura sem saber o que dizer, os amigos da Joana saem de Palco e ficam lá os dois)

Pedro – Ehhh...

Joana – Estás a deixar-me preocupada! Conta de uma vez por todas.

Pedro – Posso confiar em ti? É que é uma coisa pessoal!

Joana – Depois destes anos todos ainda não tens a certeza se podes confiar em mim?

Pedro – Não é isso! É claro que sei que posso confiar em ti! Mas... é mesmo uma coisa pessoal. Não podes contar nada a ninguém, fica só entre nós dois.

Joana – Claro! E que eu saiba nunca traí a tua confiança antes! Conta, já estou a ficar mesmo preocupada!

Pedro – É assim... Eu... Bem, não sei como devo começar...

Joana – Desembucha de uma vez por todas!

Pedro – Está bem, está bem. Tem calma! É o seguinte...

Joana – Sim...

Pedro – Será que posso falar? Sem tu me interromperes!

Joana – Sim claro. Desculpa, mas é que estou mesmo a ficar preocupada!

Pedro – Pronto... Cá vai... Gosto de uma rapariga e não sei como chegar perto dela!

Joana – Chegas ao pé dela e dizes: “Olá! Tudo bem?”. É o que se faz normalmente!

Pedro – Dahhh... Eu sei. Mas comigo não é assim muito fácil! E além disso não sei se ela gosta de mim. E... tenho vergonha.

Joana – Bem... Podes me dizer quem é?

Pedro – Sim posso. É a Leonor.

Joana – A Leonor? Mas a Leonor, a loira?

Pedro – Sim! Porquê? Há algum problema?

(Desiludida) Joana – Não, claro que não! *(Joana diz baixinho)* Bem... que sortuda.

Pedro – Então podes me ajudar?

Joana – Claro que sim.

Pedro – Então?

Joana - Bem... Só saberás se ela gosta de ti se fores falar com ela! Não tens que ter vergonha por tentar... bem como devo dizer isto? Tentar mostrar o que sentes por ela e ver se ela sente o mesmo por ti.

Pedro – Bem... Podes me ajudar a arranjar uma maneira de chegar a ela mas... sem ser pessoalmente! Pelo menos por enquanto!

Joana – Claro que te ajudo. É para isso que os amigos servem.

Pedro – Obrigado, és a melhor!

Joana – Está bem! Já chega! Vamos a isto! Podes... meter um anúncio no jornal!

Pedro – Não! De certeza que ela não lê o jornal todos os dias.

Joana – Podes... tentar chegar a ela a partir da rádio!

Pedro – Lá sei que estação de rádio é que ela ouve. Tem que ser algo que ela veja ou oiça. E tenho de ter a certeza que chega a ela.

Joana – Pois! Espera aí! E se lhe escreveres umas cartas?

Pedro – Sim... É boa ideia! Não sei porque não me lembrei disso antes?

Joana – Porque os teus neurónios estão sempre de férias.

Pedro – Ohhh... Olha esta pensa que tem piada!

Joana – Então não teve?

(Pedro tira um caderno e uma caneta da mala) Pedro – Não! Vamos lá ao que importa. O que escrevo nas cartas?

Joana – Sei lá? Tu é que sabes!

Pedro – Dá-me lá uma ideia.

Joana – Podes falar um pouco de ti e escrever um poema. O que achas?

Pedro – Pois, não sei! E além disso não tenho muito jeito para escrever!

Joana – Não me mintas! Eu já li umas quadras tuas e são bonitas.

Pedro – Está bem! Deixa-me pensar... Já sei! *(Pedro murmura enquanto escreve algo numa folha do caderno)*.

Joana – O quê? Diz lá o que escreves-te!

Pedro – Leonor meu amor, meu penico voador!

(Joana fica em choque com o que acaba de ouvir, sem saber bem o que dizer)

Joana – Bem... Não estás a pensar em escrever isso na carta?

Pedro – Tens alguma ideia melhor?

Joana – Por enquanto não. Mas... o poema não tem que ter o nome dela! Pode ser um poema que fale do amor, e acho melhor começarmos por aí!

Pedro – Está bem! Espera... espera... já sei! *(Pedro escreve algo no seu caderno)*

Joana – Diz lá!

Pedro – Espera... *(Pedro acaba de escrever)* Cá vai. Quem me dera ser água, pelo rio corre, para te beijar, quando me fores beber. O que achas?

Joana – A ideia está lá, mas está tudo trocado. Dá-me isso! *(Joana tira o caderno das mãos do Pedro e começa a escrever)*

Pedro – O que estás a fazer?

Joana – Umas alterações? *(Joana acaba de escrever)* Queres ouvir?

Pedro – Sim, claro!

Joana – Quem me dera ser água, pelas fontes a correr, para beijar os teus lábios, quando a fosses beber.

(Pedro espantado) Pedro – Bem... Não sabia que tinha jeito para a poesia.

Joana – Eu também não.

Pedro – Vou passar para uma folha então!

Joana – Passa lá então.

Pedro – Já está. Como é que eu lhe dou a carta?

Joana – Não dás!

Pedro – Não dou? Mas então como é que ela vai ler a carta!

Joana – Bem... Dás, mas dás de maneira que ela não descubra que és tu!

Pedro – Ahhh... Então, vou meter na mochila dela quando ela não estiver a ver!

Joana – É isso mesmo.

Pedro – Está a tocar. Vou para a sala. Beijinhos e até logo.

Joana – Está bem. Beijos e até logo.

(Joana sai de cena, Pedro vai a sala e mete a carta na mochila da Leonor e vem cá para fora, Leonor e Filipa (Melhor amiga da Leonor) entram em cena)

(Pedro depois de entrar na sala diz baixinho) Pedro – Só espero que ela encontre a carta!

(Leonor abre a mochila, vê a carta e fica espantada) Leonor – O que é isto?

Filipa – Parece-me uma carta!

Leonor – Pois... Isso sei eu! Mas não estava aqui à bocado!

Filipa – É de quem?

Leonor – Diz... de uma pessoa que te ama muito!

(Grita como se fosse histérica) Filipa – Aiii... Que emocionante!

Professora (Voz Off) – Cale-se menina!

Filipa – Desculpe. E o que diz?

(Leonor encantada com o poema diz do nada) Leonor – É lindo!

(Pensativa) Filipa – O que é lindo?

Leonor – O poema que o meu admirador secreto me escreveu!

Filipa – Lê...

Leonor – Quem me dera ser água, pelas fontes a correr, para beijar os teus lábios, quando a fosses beber. É lindo não é?

Filipa – Sim... É lindo.

(Muito contente, tira o telemóvel do bolso e manda um sms à Joana) Pedro – Vou mandar uma mensagem à Joana. “Ela adorou o poema”, bjs.

(Toca para sair, vão todos para o bar, mas o Pedro pede a Leonor para ficar, porque quer falar com ela. Filipa, Alunos e Professora sai de cena)

Pedro – Leonor!

Leonor – Sim!

(Joana passa pela sala e vê o Pedro a falar com a Leonor e fica a espreitar pela janela da porta)

Pedro – Posso falar contigo?

Leonor – Sim. Diz?

Pedro – Ehhh... Bem... Ehhh... Fui eu que te escrevi o poema que recebeste na aula!

(Com cara de gozo) Leonor – Não me gozes! Tu?

Pedro – Sim, eu!

Leonor – Não me acredito. Prova-me?

Pedro – Quem me dera ser água, pelas fontes a correr, para beijar os teus lábios, quando a fosses beber.

(Espantada, sem saber o que dizer) Leonor – Ehhh... Foste mesmo tu que escreveste isto?

Pedro – Sim.

Leonor – Nunca imaginava que eras tu!

Pedro – Eu sei.

Leonor – Bem... E agora?

Pedro – Ehhh... Bem... Ehhh... Queres?... Queres sair comigo?

Leonor – Bem... Sim.

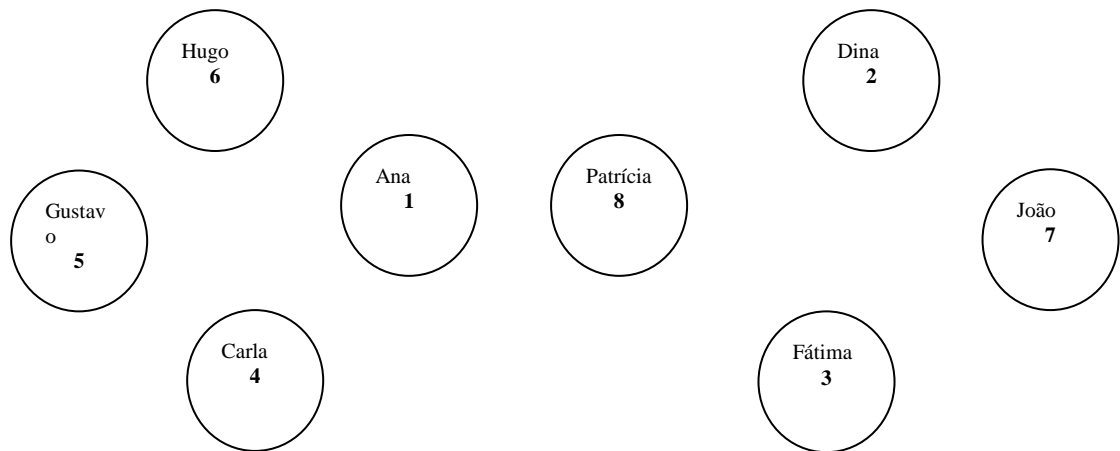
(Grita a Joana atrás da porta) Joana – Yes...

(Sai o Pedro e a Leonor de mãos dadas do palco e a Joana também sai de cena)

Anexo 4 – Texto final “Vida de Adolescente, Vida de Cão”

“VIDA DE ADOLESCENTE, VIDA DE CÃO”

I CENA - QUARTO



(estátuas, luz sobre eles, um a um – monólogo)

1- MONÓLOGO – PERSONAGEM JOANA (ANA)

(Estátua: entra e senta-se no chão)

Monólogo: mete música, levanta-se a curtir a música e começa a cantar, simula que tem um microfone)

Música: 30 seconds to mars - The Kill

MÃE (voz off) – Põe a música mais baixa!

JOANA – Não se pode fazer nada!

(e falando mais baixo, consigo)

Vou ver televisão. *(liga a tv, ouve-se o barulho da mesma)* Querem ver? Baixa a televisão, baixa a televisão, baixa a televisão.

MÃE (voz off) – Baixa a televisão!

JOANA – Eu não disse?! *(desliga a TV, fica sem fazer nada, pensativa, até que começa a ouvir ruídos atrás de si (Hugo dá umas palmadas no chão), fica apreensiva e vai atrás do som. Salta uma miúda – desdobramento de personagem)*

JOANA C – Vamos brincar? *(dá uma volta pelo espaço aos saltinhos, a espreitar e a mexer em tudo)* Ainda tens Barbies?

JOANA A – *(de boca aberta – olha para o sítio onde a miúda andou, olha para o público, atónita)*

JOANA C – Tens?

JOANA A – *(continua espantada a olhar e abana a cabeça de forma negativa)*

JOANA C – Que foi? O gato comeu-te a língua? *(ri-se)*

JOANA A – Achas?! Achas que tenho Barbies?! Já não tenho idade para isso! E as que tinha, cortei-lhes a cabeça.

JOANA C – *(berreiro infernal)*

JOANA A – Ah! E também lhes tirei as pernas!

JOANA C – *(mais berreiro infernal)*

JOANA A – Xiu! Xiu! Cala-te lá!

JOANA C – Vou dizer à minha mãe!

JOANA A – Oh pita, estás maluca?! Desaparece!

JOANA C – *(ainda a chorar)* – Tenho fome! Não digo nada à minha mãe se me deres Cerelac. Tens Cerelac?

JOANA A – Isso faz-me ficar gorda. Não como disso! Só alface e maçã.

JOANA C – Eu como e não sou gorda!

JOANA A – Por enquanto! Olha para mim! Vês?! Sou gordíssima, obesa! Quase uma bola! E Porquê? Por causa dessas e de outras papas! *(fica a analisar as gorduras)*

JOANA C – *(encolhe os ombros e dá mais uma volta pelo quarto, encontra pensos higiénicos)* O que é isto?

JOANA A – A tua mãe não te explicou?! E.. pára de mexer nas minhas coisas!

JOANA C – O que é?

JOANA A – É um penso.

JOANA C – Para pôr nas feridas? Assim tão grande?!

JOANA A – Não. É tipo... bem... tipo fralda, por causa do sangue. É isso!

JOANA C – Tu usas fraldas? Eu já não uso há muito tempo!

JOANA A – Pita! Já me estou a passar! Cresce e desaparece!

JOANA C – *(ri)* crescer para ficar como tu?! *(ri-se ainda mais)*

JOANA A – Oh pah! Grrrr... Que tem?!

JOANA C – És uma seca! O que costumavas fazer?

JOANA A – Olha, até faço muitas coisas! Vou à escola, venho da escola, vou para casa, fico em casa... e tu? A esta hora não devias estar a dormir?!

JOANA C – São 7 da tarde!

JOANA A – E então?! Aproveita agora que quando tiveres a minha idade não vais ter tempo para dormir.

JOANA C – OH! Mas eu achava que... mas..oh! fogooo!

MÃE (voz off) – Joana! Estás a falar com quem? Faz os trabalhos de casa e não gastes o dinheiro do telemóvel!

JOANA A – Sim, mãe!

Puff...(olha em volta e está sozinha, encolhe os ombros, senta-se)

2 - MONÓLOGO – PERSONAGEM ANDREIA (DINA)

Estátua: olha em volta, suspira...

ANDREIA - Antes tudo era tão simples... Era como nos livros de contos de fadas, que a avó costumava contar para adormecer. Começava com “Era uma vez...” e, no final, viviam felizes para todo o sempre.

Agora já não sei quando a história começou, nem como nem quando vai acabar, sei apenas que a liberdade existente desapareceu no dia em que deixei de correr pela praia, de rebolar na areia e de chapinhar na água com um riso solto e sincero.

Apenas existia um caminho, um sentido a seguir e nada disso era questionável, nem suscitava qualquer dúvida. Tinha asas e voava, era como uma borboleta no jardim de fadas, do faz-de-conta. Agora são tantos os sentidos! Como se nos sentíssemos perdidos no meio de tantas obrigações, responsabilidades e exigências! É tudo tão complicado! Para umas coisas ainda somos crianças e para outras grandes demais! Afinal, qual é o nosso lugar?

3- MONÓLOGO – PERSONAGEM BEATRIZ (FÁTIMA)

Estátua: entra em cena e deita-se no chão, pensativa

Monólogo: levanta-se como se tivesse descoberto a resposta/solução que procurava.

BEATRIZ - *(Com um ar muito entusiasmado)* Olá, mãe e pai! Estão bem dispostos? Sim? Pois... o dia esteve tão bonito... *(muda feições)* Não! Não pode ser assim...

(Respira) – Mãe, pai, na escola hoje... não! Grrr... Tive 4 negas! Pronto!

Não posso dizer isto assim... fico logo com as férias estragadas, já estou mesmo a ver: *(faz outra voz, como se fosse a mãe)*: "a Joana não teve nenhuma negativa, só quatros e cincos", " não sei o que andas a fazer, vais para o teu quarto, estás sempre fechada e não estudas, não ajudas em casa, não fazes nada!" blá, blá blá.

Como é que eu me safo desta? Hmmm... posso sempre dizer que o stôr de inglês teve um acidente, ficou amnésico e em vez de me dar um 3 deu-me um 2! Era bem feito está sempre a dizer que nem para apagar o quadro sirvo!

(pensa) Mas como justifico as outras notas? Não dá.

(pausa mais longa)

Os Stores também têm a mania que são espertos. Estão sempre a dizer que não são respeitados, mas não perdem uma oportunidade para nos tratar abaixo de cão e só têm regalias. Tudo bem que às vezes também abusamos, mas por que é que eles têm de ter um estatuto privilegiado? Podem-nos chamar nomes e ofender em frente da turma toda e nós temos de comer e calar, depois têm os preferidos, os meninos queridos... pufff..

Que seca! Mais uma vez no 9º ano, espero que pelo menos a stora de português seja a mesma, essa é fixe, é a única que acredita em nós.

(pensativa)

Já sei! Vou começar por dizer todas as notas positivas que tive, muito rápido, pode ser que eles não percebam que chumbei.

(senta-se satisfeita, como se os pais fossem totós e não fossem perceber)

4 - MONÓLOGO –PERSONAGEM MANUELA (CARLA)

(Estátua: entra chateada, atira os sapatos, ajeita a roupa e senta-se)

A minha mãe diz que acredita em mim. Falto eu acreditar.

(levanta-se)

Diz que sou tanto como qualquer um, ou até mais... mas eu continuo a ver-me cada vez mais pequenina, mais invisível.

Algum de vocês sabe o que é isso? Existir e parecer que ninguém nota? Falar e ninguém ouvir, rir e acharem que não tens o direito de o fazer? E quando choras, quem se ri são eles.

Alguma vez passaste num corredor sem que ninguém reparasse? Ninguém vos visse? E sempre que vêm é para te porem o pé à frente e tropeçares? Como é que alguém se pode sentir tão

realizado pondo o outro a baixo? De qualquer das formas, não é preciso me fazerem cair! Eu já me sinto no chão...

Algun de vocês sabe o que é ser-se excluída? Nas aulas, nas actividades e nos malditos grupos. Pois. Grupos nos quais só estão pessoas cobardes que não sabem enfrentar o mundo sozinhas. Eu não preciso desses grupos. Tenho família, amigos, apenas 2, mas amigos que nenhum deles conseguirá ter. Acho que esses brutos ignorantes se riem dos outros com medo de se rirem deles próprios e perceberem que também têm defeitos, nem sabem o que é um amigo, o que é a amizade.

Não direi que é fácil ser excluída, porque há um monte de coisas que gostaria de fazer e não faço, muitas pessoas que gostaria de conhecer, que não conheço.

Eles gozam tanto, afastam tanto que por vezes nos fazem querer afastar-nos de nós próprios. Ser e fazer coisas que nunca no nosso perfeito juízo faríamos. Só para conseguir entrar naqueles grupos.

Mas eu não quero deixar de ser eu. Por mais que caia, chore, me afaste dos outros. Porque eu tenho a certeza que vou encontrar um sitio onde posso ir, falar e rir sem estar sozinha...

(senta-se)

5 - MONÓLOGO – PERSONAGEM FRANCISCO (GUSTAVO)

(Estátua: entra em cena envergonhado)

Olhem bem para mim... não ponho em causa a obra de Deus, mas sou de certo a sua obra mais desleixada: desde a minha testa, sob um ataque de acne, até aos meus feios pés.

A minha alma não pertence a este corpo. Até dói olhar!

Olho-me ao espelho e de seguida fecho os olhos com toda a força, tentando apagar o que vejo. Parece que não pára de me querer mostrar tudo aquilo que não quero ver, como se lhe desse algum gozo esta angústia que sinto: a angústia de desejar ser outro alguém.

Não sei se procuro a perfeição. Não sei o que procuro nem se quero encontrar. A verdade é que tenho medo e, por isso, às vezes nem consigo sair à rua. Tenho vergonha de me mostrar e há dias em que só penso em desaparecer. E quando se é assim e os outros vêem, as palavras não passam como se nada fosse, não. As palavras esfaqueiam-me profundamente.

6 - MONÓLOGO – PERSONAGEM DIOGO (HUGO)

(Estátua: entra, dá um murro na parede, senta-se nervoso a forçar o punho)

Monólogo: olha para toda a gente, com ar de psicopata, agressivo)

Há pouco apontaram-me o dedo senti-o cravado no peito. *(levanta-se)*

O que fomos e fizemos no passado irá sempre perseguir-nos? Afinal, a minha crença estava errada. Não existe deus para julgar, existem homens que nunca agiram mal na vida e por isso andam a cravar o dedo no peito dos outros.

Se pensas que “errar é humano”, desengana-te, porque a qualquer momento podes levar com os teus feitos na cara: Coisa que já está farto de saber e até já pagou um preço alto.

Acredita, isso não interessa aos super homens, sempre prontos a investir o super dedo contra ti, o super imperfeito.

7 - MONÓLOGO – PERSONAGEM JAIME (JOÃO)

(Estátua: apreensivo)

Acho que sou um adolescente normal, que gosta de estar com os amigos, sair, jogar a bola, namorar, mas tenho uma diferença. Ela pesa 2kg e 800 gramas e tem 1 mês, é saudável como eu e linda como ela. Tudo começou numa festa de final de período, eu já estava apaixonado por ela há muito tempo e ela também, mas nunca tivemos oportunidade de falar um com o outro. Com alguns centímetros de distância parecia que estávamos dentro dos corpos um do outro. A verdade é que a bebida já se infiltrava nas palavras e nos pensamentos conjuntos. Decidimos subir as escadas e fomos para um quarto qualquer, batemos 2 dedos de conversa e tudo o resto foi fruto da nossa imaginação.

Dizem que na adolescência somos eternos, mas não pensamos na consequência dos enganos. Instalou-se a ingenuidade e foi-se a consciência.

8 - MONÓLOGO – PERSONAGEM ALICE (PATRICIA)

O que há de errado aqui? Será que me transformei num bicho estranho que toda a gente parece conhecer?

Todos parecem saber o que se passa: “ah... eu já passei por isso!”, “É da adolescência!” “aquilo que tu sabes já eu esqueci”... Qualquer coisa que acontece é da adolescência. Eu quase a morrer e é da adolescência.

Mas quem é esta gente que teima dizer que sabe tudo sobre nós? Parece que nunca passaram por aqui! Dizem que sim, fingem entender, mas ninguém pára para nos ouvir. Não somos bichos estranhos, feios e desengonçados; não somos estúpidos e fúteis. Pensamos, sentimos e temos coisas para dizer - se alguém fizer o favor de nos ouvir!

(Saem de cena)

-----BLACKOUT-----

II CENA - VOZ OFF – PAIS

Bia, que andas a fazer?! Temos de sair! Despacha-te!

Se não estudas, vais trabalhar e vais ver o que custa a vida!

João arruma o teu quarto!

Tens de ser médica, minha filha.

Teresa anda para a mesa! Já é a 4ª vez que te chamo!

Já te disse que não vais sair!

Os teus amigos têm todas boas notas.

Não te quero ver com essas más companhias.

Vais ficar de castigo! Vais ficar de castigo! Vais ficar de castigo! Vais ficar de castigo!

(Entra a música electrónica, Gustavo e João preparam o cenário: colocam em palco a mesa que vai servir de bar, garrafas e copos. João sai e fica só o Gustavo a organizar o bar.)

III CENA - DISCOTECA

(Sobem as luzes e entram para dançar: Patrícia (Guida) e Carla (Ana); Ana (Tânia), Fátima (Carla) e Dina (Maria); João (Gustavo) e Hugo (Rodrigo)

Ana e Guida param de dançar, conversam

GUIDA – Era tão bom que ele viesse!

entra o Gustavo e o Rodrigo.

Gustavo e Rodrigo fazem um scan à pista, baixa o som, os outros continuam a dançar.

ANA – E se te disser que ele está ali. Está a olhar para ti.

GUIDA – Não está nada!

ANA – É tão bonito!

GUSTAVO – Isto hoje está cheio de gajas!

RODRIGO – Ah pois é! *(olha e vê a Ana e Guida)* Olha, não foram aquelas que te enviaram a sms?

GUSTAVO – São umas chatas do pior! Não me apetece aturá-las!

RODRIGO – *(assobia)* São bem boas! Tens a certeza que não queres falar com elas?

GUSTAVO – Vamos beber um shot.

(saem para beber o shot e elas a olhar para eles)

ANA – ‘Bora, vamos ter com eles! *(e puxa a Guida)*

GUIDA – Estás maluca! *(puxa-a para trás)* ainda vamos levar um corte!

ANA – Achas?! Nós, lindas de morrer, levar um corte?! Não!

(Tânia vai cumprimentá-los)

GUIDA – Tinha de ir meter-se com eles! Agora é que não vou mesmo. Vamos mas é dançar. Há muitos outros aqui. *(olha para o público)* Olha aquele ali!

ANA – parece paneleiro! Anda, vamos ter com eles! *(puxa a Guida)*

(vão para o bar, os rapazes apresentam as amigas Tânia, Carla e Maria, bebem uns shots, começa a dar a música preferida, loucura total, salta tudo para a pista, batem palmas ao DJ)

(Tânia sai de cena. Os rapazes dizem que vão buscar uma bebida)

GUSTAVO – Orientaram-me uma cena do melhor! Queres ir lá fora dar uns bafos?

RODRIGO – ‘bora lá! *(saem para fumar e as raparigas continuam a dançar, entra Tânia plácida e com ar estranho. Carla mostra-se preocupada e leva-a para boca de cena)*

CARLA – Que aconteceu? Estás bem? Onde estiveste? Estás a tremer!

(Tânia não responde, está fora de si. Entretanto os rapazes chegam e todos param de dançar e vão ter com elas. Eles dizem nada, estão pedrados e mal se aguentam, Enquanto isso o barman arruma o bar)

ANA – que aconteceu?

GUIDA – Não querem vir dançar?! Ahhh... mas ela não está nada bem!

(os rapazes riem, completamente drogados. As raparigas mostram-se preocupadas)

MARIA – é melhor chamarmos a ambulância!

CARLA – Estás doida! E o que vamos dizer aos pais dela?! Nunca mais a vão deixar sair.

MARIA – Ela não está nada bem!

GUSTAVO – Eh pah, pois não! Está a bater mal!

MARIA – E se parassem os dois de rir e fizessem qualquer coisa?!

RODRIGO – Não conseguimos! Fazer o quê?!

GUIDA – Vou chamar a ambulância!

MARIA – Também acho melhor.

CARLA – Que cena!

GUIDA – Falamos com os pais dela e explicamos tudo depois. *(Guida pega no telemóvel)*

GUSTAVO – Falam vocês! Nós estamos impróprios para consumo.

(concordam, mas mostrado sinal de rejeição em relação aos rapazes e saem de cena. Rapazes levam o bar)

-----BLACKOUT-----

IV CENA - VOZ OFF – DISCUSSÃO CONJUGAL

(entra em cena Dina (Luísa) que vai mostrar fisicamente o seu desespero, pede para se calarem, mas ninguém a ouve, deixa-se cair no chão no final)

MÃE – Isto assim não dá! Não aguento! Sabes que mais?! Quero o divórcio!

LUÍSA – O quê?!

PAI – Ai queres?! Queres?!

MÃE – É, quero!

PAI – Então é isso que vais ter! Mas a Luísa vem comigo.

LUÍSA – Eu não vou a lado nenhum, com ninguém...

MÃE – Ah! Isso querias tu! Alguma vez sabes cuidar dela? Fica comigo! Não é Luísa? Tu gostas muito mais da mãe, não é verdade?

LUÍSA – Gosto dos dois....

MÃE – O teu pai é um estúpido egoísta, só pensa nele próprio.

PAI – Luísa, ficas com o pai, não é filhota? Vamos e assim não temos de ouvir a histérica da tua mãe.

MÃE – Histérica? Agora sou histérica... e tu és o quê? Olha que eu acabo contigo!

PAI – Vá, Luísa, ficas com o pai e acabamos a conversa aqui!

MÃE – Tens cá uma lata! Nunca estás em casa, não te interessas por nada da tua filha e agora vens com a treta que a queres levar contigo?! Só me queres torturar! Mas isto não fica assim, ai não fica não!

PAI – De certeza que a Luísa não vai querer ficar contigo!

PAI – Luísa?!

MÃE – Luísa?! Oh não! Que fizeste! *(começam os dois a gritar e a chorar)*

V CENA - BANCO DE JARDIM – NAMORADOS MARIA E MANUEL (PATRÍCIA E JOÃO)

1º momento – ambos sentados num banco de jardim, muito abraçados, felizes e apaixonados - blackout

2º momento – continuam próximos e abraçados, desta vez olham-se nos olhos - blackout

3º momento – estão de mão dada cada um a olhar meio inclinado, para o lado do outro

4º momento – estão separados a olhar em frente- blackout

5º momento – estão de corpo voltado para lados opostos, sentados em extremos opostos do banco - blackout

6º momento – banco vazio

Entra de um lado Maria abraçada a Gustavo e, do outro lado, Manuel abraçado à Ana. Saem de cena.

-----BLACKOUT-----

VI - SMS – TODOS

(entram todos em cena a andar de um lado para o outro a enviar sms, ouve-se os pii de receber sms)

(João e Ana encontram-se)

JOÃO – Olá! Acabei de te enviar uma mensagem.

ANA – Vou ver! (lê) Ah! Já te respondo.

(Continuam a andar. Gustavo e Hugo encontram-se)

GUSTAVO – Olá Pedro! Tasse?

JOÃO – Tasse (continuam lado a lado a mandar sms)

GUSTAVO – Que tens feito?

(Silêncio)

JOÃO – Estás a falar comigo? (olha para o telemóvel) Ah? Espera aí.

(Continuam a andar. Carla e Fátima encontram-se)

CARLA – Estás aqui? (Com um grande sorriso e dão dois beijinhos)

Que estúpida!

FÁTIMA – Quem? Eu?

CARLA – Ela (aponta para o telemóvel)

PATRÍCIA – Leste a sms que te enviei ontem?

DINA – ya. Respondi-te! Não viste?

PATRÍCIA – Vi.

(saem todos de cena, sempre a teclar e a ouvir o som da sms)

VII - SEXUALIDADE

Lado direito: Raparigas entram em palco, sentam-se e estão a ver a revistas. Lado esquerdo: rapazes

Ana – Maria; Carla - Dulce; Patrícia - Francisca; Dina – Luísa; Fátima - Raquel; Hugo – João; João – César; Gustavo - Ricardo

MARIA – Não sei como é que os gajos acham esta gaja boa...

FRANCISCA – Quem?

MARIA – Esta! *(mostra a revista à amiga)*

JOÃO – É pah... a Rita Pereira é toda boa!

CÉSAR – Ya, se eu a apanhasse!...

LUÍSA – Eles estão sempre a dizer “Ah se as apanhasse!” Era preciso elas quererem!

CÉSAR – Eu sei que ela queria.... *(Ri)* quem é que não queria?!

RAQUEL – Essa deve ser daquelas que vai com todos.

DULCE – Lá na escola o que não falta é disso.

MARIA – Achas que eles gostam dessas gajas?

RICARDO - Eu não gosto de gajas rodadas! Já viste o que é ires com uma gaja que já dormiu com meio mundo?! É no mínimo nojento.

DULCE – Gostam, é das que gostam mais. Não resistem a gajas rodadas. De nós só gostam para nos guardar em casa, para namorar. As outras são para curtir, para tirar aranhas do buraco.

CÉSAR – Só gostei de uma rapariga e um dia depois de acabarmos, ela faltou às aulas, e encontrei-a com um gajo, o lixado é que gosto dela! Agggghh

JOÃO – O mais lixado era se tu e ela coiso e tal e depois apanhava-la no dia a seguir com outro gajo, é mais lixado

CÉSAR – Eu chorava... Eu chorei por causa dela

DULCE – Eu gostava de ser como essas gajas, curtem hoje com um; amanhã com outro e na boa. Eu nem consigo dormir se gostar de 2 rapazes!

FRANCISCA - Ele diz que o sonho dele é perder a virgindade comigo, mas eu não acredito, ele deve dizer isso a todas.

DULCE - Com quem namora ele agora?

FRANCISCA - Sei lá, todos os dias anda com uma gaja diferente.

MARIA - O gajo sabe que é bonito.

LUÍSA - Odeio esses gajos! Provoca-nos, micam-nos e depois dizem que não querem nada connosco! Odeio esses gajos.

DULCE – Vocês já viram aquela rapariga da nossa escola que está grávida?

RAQUEL – Ya, que mau! Acreditas que ele pensava que se fizesse sexo em pé não engravidava?!

(riem todas)

JOÃO - É bem fixe fazer sexo em pé! Dá mais prazer.

CÉSAR – Eu já sonhei com isso e acordei cheio de tesão.

DULCE – Eu acho isso tão nojento, isso dos sonhos, aqueles sonhos.

FRANCISCA – Os sonhos molhados?

DULCE – Esses mesmo.

RAQUEL – nós também temos?

JOÃO – Ah ah estás a imaginar uma gaja a ter sonhos molhados?

CÉSAR – Fixxxeeeeee!

LUÍSA – Claro que não temos.

JOÃO – Ontem no balneário um gajo olhou de alto a baixo para o meu material.

CÉSAR – Tu nem tens!

LUÍSA – E quando eles se põem com o: oh queres ver? Queres ver?

JOÃO – Elas quando fogem, é quando o mais querem ver.

CÉSAR – Será que elas reparam nos nossos....

FRANCISCA – O Leandro da nossa turma tem cá um papo

MARIA – Aiiiii! Eu já reparei

DULCE – Vocês são umas porcas

JOÃO – Adoro quando elas nos fazem massagens

GONÇALO – Ai fico todo tolo.

FRANCISCA – Adoro fazer massagens aos gajos

DULCE – Eles levam isso como provocação

RICARDO - Quem gosta de pêlos?

JOÃO – É suave, eu gosto.

CÉSAR – É nojento uma mulher com pêlo!

RAQUEL - Sexo ou amor?

FRANCISCA - Amor com sexo

DULCE - Vocês gostam mais de fazer sexo às escuras ou às claras?

FRANCISCA - Às claras, mas fechamos os olhos quando beijamos. Por que é que fechamos os olhos quando beijamos?

DULCE - Dizem que é traição beijar com olhos abertos. Nunca beijei de olhos abertos.

CÉSAR - Eu já estive para perder a virgindade. Estávamos em minha casa a ouvir a nossa música e de repente vieram os calores, começamos a beijar e de repente cai no sofá e ela veio para cima de mim. Estava já a puxar-lhe a camisola... eu tinha já tudo preparado: Sabia a que horas é que chegavam... mas depois ela disse: não quero por causa da tua mãe.

MARIA – Há gajos que acabam logo com as gajas quando elas recusam.

FRANCISCA – Um amigo meu disse-me que se a gaja fosse com ele acabava logo.

JOÃO – Gostas mais dela por cima ou por baixo?

MARIA – Dizem que os gajos gostam de ser dominados.

DULCE – Eu gosto de rapazes que dão luta.

FRANCISCA – O sexo é muito íntimo. Não fazemos por fazer, tem de haver sentimentos muito fortes, o nosso corpo é entregue.

RAQUEL - Tenho muito medo de coisar e do rapaz não me querer mais, não gostar.

CÉSAR – No dia a seguir a estar com ela, mandei-lhe uma sms a perguntar se ela tinha nojo de mim.

RICARDO – O sexo tem de ser uma coisa que os dois querem fazer e não se arrependam.

JOÃO – Sabem que mais?! Não façam sexo com a pila, usem o cérebro.

MONTANHA RUSSA – TODOS

Ordem: Carla, Ana, João, Fátima, Gustavo, Hugo, Patrícia, Dina. Sentam-se, colocam os cintos, de cima para baixo, ficam todos entusiasmados, olham uns para os outros e mostram o entusiasmo, começa a andar, o corpo a tremer, vai para trás, à direita, à esquerda, em frente, para a frente, para trás, para a esquerda, direita, frente, pára. Saem um de cada vez.

PROJEÇÃO DE FOTOS

Anexo 5 – Ficha Técnica e sinopse

“Vida de Adolescente, Vida de Cão”

12 Dezembro 08. 21h30m IPJ Aveiro

Entrada Gratuita

Sinopse | “Vida de Adolescente, Vida de Cão” é um exercício de teatro feito por adolescentes para adolescentes. Não pretende esclarecer nem informar acerca de nada ou emitir juízos de valor, apenas comunicar aos outros como este período é vivido e sentido, por alguns adolescentes, repleto de coisas boas, coisas menos boas e outras assim-assim.

Uma viagem num tempo em que tudo ora passa de devagar, ora muito rápido, marcado por angústias, mudanças, curiosidade, aventura, descoberta de novos mundos, amigos, música, sexualidade, drogas... Tudo aos nossos pés, revestidos de uma vitalidade única e imparável.

Entre a futilidade extrema e a reflexão profunda sobre a existência movem-se estes adolescentes.

Ficha Técnica | **Texto:** Criação Colectiva | **Orientação:** Marta Graça | **Luminotecnia:** Pedro Sottomayor | **Elenco:** Cátia Vieira, Eunice Baldé, Gonçalo Guedes, Patrícia Martins, Rafael Baldé, Rita Caprichoso, Rita Sambú, Ruben Mendes | **Apoio:** Instituto Português da Juventude

Anexo 6 - Cartaz

Vida de Adolescente, Vida de Cão



**Dia 5 e 12 de Dez. 2008
21h30. IPJ.Aveiro**

Apoio: Instituto Português da Juventude (Aveiro)